This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ
202
4.30

Educ 202.4.30

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814)

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

Die

Bildungsideale der Gegenwart

in ihrer

Bedeutung für Erziehung und Unterricht.

Ein Beitrag

zur

Würdigung sozialpädagogischer Reformbestrebungen.

Von

Ernst Lüttge.

Preis 80 Pfg.

Leipzig.
Verlag von Ernst Wunderlich.
1900.

Educ 202.4.30

HARVARD COLLEGE
APR 2 1906
LIBRARY.
Walker fund

Alle Rechte vorbehalten.

Vorwort.

Die nachfolgende Abhandlung möchte als ein ernster Versuch gelten, in dem Widerstreit der Meinungen unsrer Tage zu einem festen pädagogischen Standpunkte zu gelangen, um von ihm aus die mancherlei Reformfragen, die seit Jahren die Erörterungen in der Fachlitteratur beherrschen, richtig würdigen zu können. Sollte sie diesen oder jenen Leser zu einem gleichen Versuche anregen, oder den prinzipiellen Gegner der hier vertretenen Anschauungen zu erneuter Prüfung derselben veranlassen, dann hätte sie ihren Zweck vollauf erreicht.

Zwei meiner früheren Aufsätze: Über pädagogische Reformbestrebungen (von der Deutschen Schulpraxis 1895 mit dem ersten Preise gekrönt) und über Sozialethik (Praktischer Schulmann 1896) habe ich hier teilweise benutzt, um einige der darin ausgesprochenen Grundsätze, besonders in ihrer Anwendung auf die Unterrichtspraxis, ausführlicher darzulegen.

Leipzig, im Dezember 1899.

Der Verfasser.

Inhalt.

		Seite
	Einleitung	1
I.	Das Bildungsideal des universellen Evolutionismus	6
	Wesen des Evolutionismus	7
	Kulturentwickelung als oberstes ethisches Prinzip	9
	Zusammenfassung	11
	Die pädagogischen Konsequenzen des Evolutionismus	11
	Unterschätzung der religiösen Bildung	14
	Wert religiöser Ideale	17
II.	Sozialpädagogische Reformen unter dem Einflusse des evolutionistischen Bildungsideals	23
	Das oberste Erziehungsprinzip	23
	Die Sozialethik des Evolutionismus in Beziehung zum christlichen Bildungsideal	26
	Das praktisch-realistische Bildungsideal der Gegenwart	27
	Die Gestaltung der Lehrpläne	30
	Die Lehrmethode	34
	Das Recht der Lehrer-Individualität	36
	Der sozialethische Gesichtspunkt in der sittlichen Bildung	37
III.	Die Bildungsideale der Gegenwart in ihrer Bedeutung für die Methodik der einzelnen Lehrfächer	42
	Sind neue Lehrfächer erforderlich	43
	Der Handfertigkeitsunterricht	43
	Der Haushaltungsunterricht	45
	Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde	48
	Der Religionsunterricht	51
	Der Unterricht in der Muttersprache	55
	Der Geschichtsunterricht	58
	Die Naturkunde	60
	Der Unterricht in der Geographie	62
	Der Unterricht im Rechnen	65
	Der Zeichenunterricht	66
	Der Gesangunterricht	67
	Schlußbemerkung	69

Manch ungelöstes pädagogische Problem hat das alte Jahrhundert dem neuen als Erbe hinterlassen. Der Kampf ums Dasein, der auf materiellem Gebiete jeden Einzelnen zur Anspannung aller Kräfte zwingt, ist heißer denn je auch auf geistigem Gebiete entbrannt. Neue Ideen ringen mit einander und mit älteren um Existenz und Herrschaft; neue Daseinsformen treten, wenn auch noch in verschwommenen Umrissen, hervor und suchen vorhandene zu verdrängen. Was Wunder, wenn auch die Schule in diesen Kampf hereingezogen wird, wenn auch auf ihrem Wirkungsfelde die feindlichen Gewalten auf einander stoßen! In Deutschland ist nun einmal die Schule ein wichtiger Faktor des geistigen Lebens, und insbesondere die Volksschule steht mit dem Volksbewußtsein und der Bildung der Zeit im engsten Zusammenhange. Wann immer große Ereignisse die Gemüter bewegten, neue Ideen und wichtige Zeitfragen die Geister erregten, da fühlte die Volksschule deutlicher den Pulsschlag des Volkslebens und vermochte sich seinen Einflüssen nicht zu entziehen. So war es am Anfange des Jahrhunderts, und so ist es auch am Ende. Die soziale Frage, dieses Schmerzenskind des 19. Jahrhunderts, hat auch auf pädagogischem Gebiete Reformbestrebungen gezeitigt, welche die Erziehungspraxis in ganz neue Bahnen zu leiten suchen. Mit Ernst und Eifer sucht man das Mißverhältnis, das in mehr als einer Hinsicht zwischen den Aufgaben der Gegenwart und der bisherigen Art des Schulunterrichts besteht, zu beseitigen, und eine Flut von Reformschriften und eine unendliche Menge von Vorschlägen, welche teils das Ganze der Volksschulpädagogik, teils einzelne Zweige derselben im Auge haben, sind beredte Zeugen dieses Bemühens.

Für den in der Praxis stehenden Schulmann ist es eine schwierige Aufgabe, aus der großen Zahl neuer und neu scheinender Gedanken die brauchbaren herauszugreifen und in die Praxis umzusetzen; und doch hängt von dem Maße, in welchem dies gelingt, der Erfolg aller Reformen und damit die Leistungsfähigkeit der Schule für Gegenwart und Zukunft ab. Welche Menge einander widersprechender, ja einander oft ausschließender Ansichten!

Wahrlich, hier bedarf er eines kundigen Führers, der ihn von dem schwanken Boden unklaren Meinens auf das sichere Land klarer Einsicht und fest gegründeter Überzeugung geleitet. Dazu bietet sich ihm die pädagogische Wissenschaft dar. Sie zeigt ihm das Bleibende im Wechsel der Zeiten und Verhältnisse, den unverrückbaren Pol in der verwirrenden Vielgestaltigkeit erziehlicher Einflüsse. Als Pestalozzi nach dem „Pulsschlag der Kunst“ tastete, die er vorerst nur dunkel ahnte, als er für seine unklaren Reformideen nach festen Stützpunkten suchte, um seine praktischen Vorschläge dem Schwanken veränderlicher Meinungen zu entziehen: da richtete sich sein forschender Blick auf die Menschennatur selbst, und hier fand er auch das Ziel gegeben, dem alle Menschenerziehung zustreben muß, fand er zugleich auch die Bahn vorgezeichnet, auf der allein dieses Ziel zu erreichen ist. Seitdem betrachtet die Pädagogik als ihre Aufgabe die Menschenbildung, d. h. die Entfaltung des Menschlichen im Menschen, die Entwickelung der in ihm liegenden Anlagen und Kräfte, und dem sorgfältigen Studium der Kindesnatur entnimmt sie die Gesichtspunkte für die Auswahl der Mittel, welche die Lösung jener Aufgaben ermöglichen. Daß die Entwickelung der Menschheit immer die gleiche Bahn wandelt, auch wenn Völker und Geschicke wechseln: aus dieser Erkenntnis ist die pädagogische Wissenschaft geboren, und sie wird sich dieses Ursprungs immer bewußt bleiben müssen, wenn sie nicht herabsinken will zu einer Magd egoistischer Standes- und einseitiger Zeitinteressen. Die Anthropologie, d. i. die Kenntnis des Menschen nach seiner leiblichen und geistigen Natur, ist und bleibt die unverrückbare Grundlage jeder wahren Bildung, und alle erziehlichen Einflüsse und Veranstaltungen erhalten erst durch sie ihre rechte Beleuchtung und Wertschätzung. „Jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre.“ (Pestalozzi, Abendstunden.) Was immer die Gegenwart auf pädagogischem Gebiete an neuen Vorschlägen und Reformgedanken zu Tage fördern mag, es kann nur richtig gewürdigt werden im Lichte anthropologisch-psychologischer Forschungsergebnisse, und es verdient Beachtung nur insoweit, als es mit diesen nicht in Widerspruch steht. Diese der pädagogischen Theorie so selbstverständliche Wahrheit möchte man den heutigen Reformern recht eindringlich ins Bewußtsein rufen, denn an ihr gemessen würde mancher mit Pathos vorgetragene Neuerungsvorschlag in ein Nichts zusammenschrumpfen, manches gewichtig scheinende Wort zu leicht befunden werden. Der praktisch wirkende Erzieher aber, der vor die Aufgabe gestellt ist, aus dem Wust brauchbarer Bildungsmittel die passendsten auszuwählen, wird dazu nur im stande sein, wenn er jenes im Menschen selbst

liegende Erziehungsprinzip immer im Auge behält. Naturgemäß, d. h. den in der Menschennatur vorhandenen Anlagen entsprechend, sei das Ziel der Erziehung, naturgemäß auch ihre Methode!

Es ist das Verdienst Herbarts, den Gedanken Pestalozzis, die bei diesem unvermittelt und mit elementarer Gewalt aus der Tiefe des Geisteslebens entsprungen waren, eine feste wissenschaftliche Begründung und einen einheitlichen Ausbau gegeben zu haben. Herbart bringt die Pädagogik in innige Verbindung mit der Philosophie, die allein im stande ist, das Ziel der Erziehung und die Mittel zur Erreichung desselben zu bestimmen. „Pädagogik als Wissenschaft," sagt er in der Einleitung zum „Umriß pädagogischer Vorlesungen," „hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse."[1]) Ethik, oder wie Herbart sich ausdrückt: praktische Philosophie, und Psychologie sind demnach die beiden Grundwissenschaften der Pädagogik, deren gründliches Studium für den denkenden Erzieher unerläßlich ist. Der Wert eines Menschen bestimmt sich in erster Linie durch die Qualität seines Wollens, und eine Erziehungsweise ist in dem Maße vernünftig, als ihre Veranstaltungen die sittliche Bildung der Jugend zu fördern geeignet sind. Wenn Kant seine „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" mit den Worten eröffnet: „Es ist überall nichts in der Welt, ja auch außerhalb derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden," so bezeichnet er damit auf unzweideutige Weise die Richtung, welche alle auf die Jugenderziehung abzielenden Maßnahmen einzuschlagen haben. Daher ist das erste Erfordernis eines Erziehers, daß er sich vollständig klar sei über die ethischen Grundsätze, welche seiner praktischen Thätigkeit das Ziel zeigen, und dieses Bedürfnis führt mit Notwendigkeit auf das Studium der Moralphilosophie (Ethik) als derjenigen Wissenschaft, die den menschlichen Willen und die Gesetze seiner Bestimmung zum Gegenstande hat. Erst seitdem man diese innige Beziehung zwischen Pädagogik und Ethik erkannt hat, ist es möglich gewesen, der ersteren die wissenschaftliche Begründung zu geben, welche ihren Maßnahmen den Charakter des Zufälligen und Planlosen nimmt. Die Ethik gilt uns heute neben Psychologie und Logik als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik, und zwar als diejenige, welche ihren Bestrebungen Ziel und Richtung vorschreibt. Nachdem bereits Kant, Fichte, Hegel und andere

[1]) Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Karl Richter, B: I, S. 149.

Denker auf den innigen Zusammenhang von Pädagogik und Ethik hingewiesen, war Herbart, wie gesagt, der erste, der das Verhältnis beider in das rechte Licht setzte.

Wenn nun auch die Notwendigkeit einer ethischen Begründung der Erziehungslehre allgemein anerkannt wird, so gehen doch die Meinungen darüber auseinander, welche Ethik am besten eine solche Grundlage abgeben könne, und die Beantwortung dieser Frage bietet im Hinblick auf die große Zahl ethischer Systeme, welche die Philosophie aufweist, ganz besondere Schwierigkeiten, umsomehr, als sich die verschiedensten Anschauungen auf ethischem Gebiete zum Teil schroff gegenüber stehen. Und doch kann die Pädagogik auf eine ganz entschiedene Stellungnahme zu den verschiedenen moralphilosophischen Systemen keinesfalls verzichten, ebensowenig, wie es den Eltern und interessierten Gesellschaftskreisen gleichgültig sein kann, in welchen sittlichen Anschauungen die Jugend heranwächst. Denn die Aufgaben, die sich der Erzieher stellt, das Bildungsideal, das ihm für seinen Zögling vorschwebt, die Maßnahmen, durch die er dieses Ideal zu verwirklichen strebt, der ganze Geist, der seine Erziehungsmethode beherrscht: das alles wird bestimmt durch die ethischen Anschauungen, denen er huldigt. Der wissenschaftlichen Pädagogik der Herbartschen Schule konnte natürlich die Wahl eines grundlegenden ethischen Systems nicht schwer werden, weil sich ihr in der Moralphilosophie ihres Begründers ein solches darbot; aber dasselbe leidet doch an so manchen Mängeln, daß sich die Zahl der Gegner eher vermehrt, als vermindert und daher eine allgemeine Anerkennung derselben als Unmöglichkeit erscheint. Man tadelt an Herbarts Ethik vor allem „die Zertrümmerung der Ethik zu einem Konglomerat von sittlichen Ideen“ und den Mangel einer psychologischen Begründung derselben. (Paulsen, System der Ethik.) Außerdem ist in den letzten Jahrzehnten eine philosophische Richtung zur Herrschaft gelangt, die in Bezug auf die Kardinalfragen der wissenschaftlichen Ethik in direktem Gegensatz zu Herbart steht und Einfluß auf die Erziehung zu gewinnen sucht. Es ist dies der ethische Evolutionismus, d. h. diejenige philosophische Anschauung, welche die Moral unter dem Gesichtspunkte der Entwickelung betrachtet und sich in die beiden Richtungen des individuellen und universellen Evolutionismus scheidet. Der letztere legt das Hauptgewicht auf die sozial-ethischen Forderungen und stellt sich somit dar als eine Erweiterung der individualistischen Auffassung sittlicher Zwecke, wie sie der früheren Philosophie eigen war; er erscheint deshalb besonders geeignet, der Pädagogik neue Anregungen zu geben, um so mehr, als in den Reformbestrebungen der Gegenwart gerade die Frage im

Vordergrunde steht, wie der Gegensatz zwischen Schule und Leben zu vermitteln, das Individuum am besten für die Aufgaben der Gesamtheit vorzubereiten sei.

Es hat sich sogar neuerdings eine pädagogische Richtung herausgebildet, die unter dem Namen „Sozialpädagogik" auf eine gänzliche Umgestaltung der Erziehungstheorie und Erziehungspraxis abzielt.[1]) Man macht der bisher herrschend gewesenen pädagogischen Anschauung, dem Pestalozzianismus, den Vorwurf, daß sie auf einem einseitigen Individualismus beruhe und die soziale Seite der Erziehung außer acht lasse, und man ist daher bemüht, eine neue Pädagogik auf der Grundlage universalistischer Weltanschauung aufzubauen. Indes begeht man hier denselben Fehler, der überall da gewöhnlich ist, wo neue Ideen zur Verwirklichung streben: Man bekämpft das Alte nicht bloß in seinen Mängeln und Einseitigkeiten, sondern verwirft es als Ganzes mit all seinen Vorzügen, wobei es dann ohne Übertreibungen und neue Einseitigkeiten niemals abgeht. So freudig es zu begrüßen ist, wenn man die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik und den aus ihnen hergeleiteten Erziehungsgrundsätzen immer erneuten Prüfungen unterzieht, so sehr ist es zu bedauern, wenn alles, was Männer wie Pestalozzi, Herbart, Diesterweg u. a. für die Erziehung gedacht und geleistet haben, mit einem einzigen Schlagworte: „einseitiger Individualismus" abgethan wird, als wären ihre einst so fruchtbaren Ideen heute nicht mehr brauchbar. Blinder Eifer schadet immer, auch blinder Reformeifer. Es ist daher nicht zu verwundern, daß viele besonnene Schulmänner, die eine Schulreform nur im Geiste Pestalozzis erstreben, der sozialtheoretischen Revision der Pädagogik ablehnend gegenüberstehen oder auch der herben Kritik zustimmen, die Dittes einst an der neuen Richtung geübt hat. „Vor einigen Jahren," so schreibt er im letzten Jahrgange des Pädagogiums, „machte ein Universitätsprofessor die merkwürdige Entdeckung, alle bisherige Pädagogik leide an dem Grundfehler, daß sie reine Individualpädagogik sei, diese habe sich nun überlebt, unsere Zeit bedürfe einer neuen, nämlich der Sozialpädagogik. Sogleich wurde diese große Reformidee in verschiedenen Lehrer- und Schulzeitungen breit ausgeführt und erläutert. Ich war anfangs sehr erstaunt über diese Entdeckung, da mir kein namhafter Pädagoge bekannt ist, der das Kind bloß als Individuum und nicht auch als soziales Wesen betrachtet

---

[1]) Ein grundlegendes Werk dieser Richtung ist z. B. das Buch von P. Natorp, Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft.

Vergl. außerdem: Bergemann. Aphorismen zur sozialen Pädagogik.

hätte, wie denn allgemein bekannt ist, daß schon Plato und Aristoteles gerade diesen Gesichtspunkt hervorgehoben und fast alle Klassiker unserer Wissenschaft demselben vollauf Rechnung getragen haben. . . . Aber die Entdeckung war nun einmal gemacht und wurde gläubig nachgesprochen; insbesondere wurde sie auf Pestalozzi gemünzt, der dabei das Zeugnis erhielt, daß er als antisozialer Pädagoge für unser Zeitalter unbrauchbar geworden sei, er, der gerade die soziale Bedeutung der Erziehung so warm und nachdrücklich betont hat. Und wie löste sich das Rätsel? Dadurch, daß sich eine grobe Begriffskonfusion seiner Ankläger herausstellte. Die Herren verstanden nämlich unter Individualität nicht das, was in der Pädagogik allgemein darunter verstanden wird, sondern das Gegenteil davon, nämlich das Typische im Menschen, den Gattungscharakter des Menschen."

Man sieht aus diesen Aeußerungen einer pädagogischen Autorität, daß die neue Richtung ebenso entschiedene Gegner als begeisterte Anhänger hat, ein Umstand, der es dem Einzelnen doppelt schwer macht, sich über die Notwendigkeit bezw. Berechtigung der angestrebten Reformen ein sicheres Urteil zu bilden. Und doch kann kein denkender Lehrer auf die Gewinnung eines selbständigen Urteils in dieser Angelegenheit verzichten. Er muß sich klar sein darüber, ob das Ziel, das er bisher in seiner erzieherischen Thätigkeit verfolgte, das richtige sei oder ob er sich ein neues vorzusetzen habe, und ob demgemäß auch in der Auswahl der Erziehungsmittel, z. B. der Lehrstoffe, eine Aenderung eintreten müsse. Gerade die Umgestaltung der Lehrpläne nach den Forderungen einer sozialen Pädagogik spielt ja in der pädagogischen Diskussion gegenwärtig eine Hauptrolle. Die nachfolgenden Erörterungen wollen versuchen, auf vorstehende Fragen eine selbständige Antwort zu geben, indem sie die Bildungsideale der Gegenwart, in erster Linie besonders dasjenige der herrschenden philosophischen Richtung des universellen Evolutionismus, nach ihrer Bedeutung für die Pädagogik prüfen, um damit einen Beitrag zu liefern zur Klärung einer wichtigen Zeitfrage.

I.

Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht,
Doch weh' dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht!
Rückert.

Um für unsere Untersuchungen eine sichere Grundlage zu gewinnen, wird es zunächst nötig sein, das Wesen des Evolutionismus im allgemeinen und des universellen Evolutionismus im besonderen zu bestimmen. Evolution heißt Entwickelung, Entfaltung, und Evolutionismus bedeutet demnach eine wissenschaft-

liche Anschauung, welche alles Vorhandene aus kleinsten Anfängen allmählich entstanden denkt. Der Begründer der natürlichen Entwickelungs-Theorie ist bekanntlich Charles Darwin, der durch seine scharfsinnigen Untersuchungen in der Naturwissenschaft dem Gedanken Geltung verschafft hat, daß alle Erscheinungen einem Entwickelungsgange unterworfen sind, der, durch mechanische Ursachen bedingt, unaufhaltsam fortschreitet. Wie der anorganische Erdkörper, so hat sich auch die organische Welt unserer Erde nach unveränderlichen Gesetzen entwickelt, so daß „die zahllosen verschiedenen Tier- und Pflanzenarten, welche im Laufe von Jahrmillionen unseren Planeten bevölkert haben, alle nur Zweige eines einzigen Stammbaumes sind"; ja daß selbst „das Menschengeschlecht nur einen der jüngsten, höchsten und vollkommensten Sprossen am Stammbaum der Wirbeltiere bildet".[1]) Der wesentlichste Faktor bei der Bestimmung der gegenwärtigen Form der Dinge ist nach Darwins Theorie „der Kampf ums Dasein", in welchem immer solche Eigenschaften sich fortpflanzen, die der betreffenden Spezies zur Erhaltung nützlich sind.

Nun haben sich aber die Anhänger des naturwissenschaftlichen Evolutionismus nicht damit begnügt, den Entwickelungsgedanken auf die körperlichen Naturerscheinungen anzuwenden, sondern sie haben den kühnen Versuch gemacht, durch ihn auch das gesamte Geistesleben zu erklären. Von der Voraussetzung ausgehend, daß die menschliche Seele kein selbständiges Dasein führt, sondern lediglich als „Funktion des Gehirns" anzusehen ist, sind sie zu dem Schlusse gelangt, daß sich dieselbe in gleichem Maße stufenweise entwickelt habe, wie ihre körperlichen Elementarorgane, als welche sie die mikroskopischen Ganglienzellen unseres Gehirns betrachten. Nach dem Gesetze der Vererbung und Anpassung haben sich nicht bloß die körperlichen Eigenschaften der Menschen bis zu ihrer jetzigen Vollkommenheit entwickelt, sondern auch die geistigen Fähigkeiten bilden nur eine höhere Potenz der schon in den niedersten Tieren vorhandenen Seelenthätigkeit, sind von dieser also nur stufenweise verschieden. Dies gilt auch von den sittlichen Anschauungen des heutigen Menschengeschlechts. Schon in den Tieren, den prähistorischen Stammeltern des Menschen, liegen, so lehrt Darwin in seiner Schrift über „die Abstammung des Menschen", die Anfänge der sittlichen Entwickelung, indem der „soziale Instinkt" das einzelne Tier zum Anschluß an seinesgleichen treibt. Dieser soziale (ethische) Instinkt hat sich nun auf den Menschen vererbt, und da bei diesem noch die Fähigkeit der Reflexion hinzukommt, wodurch er imstande ist, seine Hand-

[1]) Häckel, Monismus S. 18.

lungen untereinander zu vergleichen und nach ihrem Werte zu beurteilen, so wird in ihm das soziale Wesen zu einem moralischen; denn Moralität ist weiter nichts als „der unter der Kontrolle der Intelligenz stehende soziale Instinkt".[1])

Man mag diesen moral-philosophischen Schlußfolgerungen noch so skeptisch gegenüber stehen, da insbesondere das Problem der Vererbung noch keineswegs endgültig gelöst ist: das eine Verdienst kann man ihren Urhebern nicht absprechen, daß sie der Philosophie, und ganz besonders der Ethik, durch Übermittelung des Entwickelungsgedankens nachhaltige Anregung gegeben haben. Wenn auch der letztere schon vor Darwin in der Philosophie kein Fremdling mehr war, insofern er z. B. bereits bei Leibnitz, Fichte und besonders bei Hegel eine Rolle spielt, so hat er doch erst durch den naturwissenschaftlichen Evolutionismus seine Klärung und allgemeine Anerkennung gefunden.[2]) Am eingehendsten hat Herbert Spencer den Entwickelungsbegriff auf die Moralphilosophie anzuwenden versucht, denn seine gesamten ethischen Anschauungen sind von den Begriffen der Anpassung und Vererbung beherrscht. Demgemäß ist für ihn das Sittliche gleichbedeutend mit dem Nützlichen, d. h. demjenigen, was den vorhandenen Lebensbedingungen des Menschen angemessen ist. „Der sittliche Mensch kennzeichnet sich dadurch, daß seine Funktionen sämtlich gerade in dem Grade ausgeführt werden, daß sie den Existenzbedingungen gehörig angepaßt sind." Somit dokumentiert sich seine Ethik als krasser Utilitarismus, was besonders auch bei ihrer Anwendung auf die Pädagogik hervortritt. Übrigens steht Spencer auf dem streng individualistischen Standpunkte, „daß jedermann die Ziele seines Lebens selbständig verfolgen darf und nur in den Schranken bleiben muß, welche das gleiche Recht seiner Mitmenschen ihm setzt;" seine Moralphilosophie kann also als egoistischer Utilitarismus bezeichnet werden.

Demgegenüber betont nun der universale Evolutionismus den sittlichen Wert der Gesamtheit, gegen den der Einzelmensch nur untergeordnete Bedeutung besitzt. Als Evolutionismus charakterisiert sich diese moralphilosophische Richtung dadurch, daß auch sie das Sittliche als etwas allmählich Gewordenes und in der Entwickelung Begriffenes betrachtet. „Der Begriff des Guten ist, wie der Begriff des Schönen, die Frucht der Bildung, d. h. des in seiner Fortentwickelung bis zur Erkenntnis seiner selbst angelangten Geistes."[3]) Wie die sprachlichen Bezeichnungen

---

[1]) Wundt, Ethik, S. 400.
[2]) Derselbe a. a. O.
[3]) Carneri, Sittlichkeit und Darwinismus S. 181.

für ethische Verhältnisse im Laufe der Jahrtausende einen Bedeutungswandel durchgemacht haben, so haben sich auch die sittlichen Vorstellungen selbst mit den veränderlichen Bedingungen der Naturumgebung und des Kultureinflusses geändert. Das Wort Tugend zum Beispiel bezeichnet ursprünglich mehr körperliche Eigenschaften, nämlich die Brauchbarkeit für die Geschäfte des Krieges und des Friedens (lat. virtus = kriegerische Tüchtigkeit), und erst allmählich hat sich dieser Begriff zu der gegenwärtigen Bedeutung als Bezeichnung der moralischen Vortrefflichkeit vertieft. Derartige Wandlungen in der Wortbedeutung berechtigen zu dem Schlusse, „daß die sittlichen Vorstellungen in der Form, in welcher sie heute unser sittliches Bewußtsein kennt, die Erzeugnisse einer langen Entwickelung sind, bei der jene fortschreitende Vertiefung und Verinnerlichung derselben eingetreten ist.“[1])

Den Entwickelungsgedanken hat also der universelle ethische Evolutionismus mit den verwandten Richtungen gemein; während aber der individuelle Evolutionismus die eigene Vervollkommnung (oder auch Glückseligkeit) als höchste sittliche Aufgabe des Menschen bezeichnet, erblickt jener den letzten Zweck des Sittlichen in der geistigen Entwickelung der Menschheit, so daß bei ihm die Sozial-Ethik in den Vordergrund tritt. Der Einzelmensch erhält in dieser Auffassung erst Wert als Teil der Gesamtheit und durch sein Verhältnis zu derselben, und die individuellen Willenszwecke an sich haben keinen sittlichen Wert, sie erhalten denselben erst nach dem Maße der Förderung, den die Gesamtheit durch sie erfährt. „Sittlich kann der individuelle Willenszweck immer nur dann sein, wenn er bloß nächster, nicht aber letzter Zweck ist; die handelnde Persönlichkeit als solche ist niemals eigentliches Zweckobjekt des Sittlichen.“[2]) Der eigentliche Träger des sittlichen Lebens ist nicht das Einzelbewußtsein, der Einzelmensch, der in der Erfahrung nirgends isoliert vorkommt, sondern das allgemeine geistige Sein, wie es sich in Kunst, Religion, Rechtsordnung, kurz in der Kultur der Menschheit darstellt, und diese letztere zu fördern und der höchsten Stufe der Vollkommenheit immer näher zu führen, ist Zweck aller menschheitlichen Entwickelung und höchste sittliche Aufgabe des Individuums. Somit ergiebt sich als oberstes ethisches Prinzip der Begriff der Kulturentwickelung. Der jeweilige Kulturzustand einer Zeit, wie er sich in Sprache, Kunst und Wissenschaft ausprägt, ist ein notwendiges Glied in der Kette der unendlichen Entwickelungsreihe, deren letztes Ziel allerdings jenseits aller

[1]) Wundt, a. a. O. S. 36.
[2]) Derselbe a. a. O. S. 497.

Erfahrung liegt und nur im Ideal erfaßt werden kann. „Nicht die Ethik mit ihren Begriffen, wohl aber die Religion mit ihren das Sinnliche durch übersinnliche Forderungen, die sie symbolisch gestaltet, ergänzenden Vorstellungen kann sich unterfangen, dieses Ideal so zu gestalten, als wenn es ein erreichbares wäre.“[1])

Wie stellt sich nun der Einzelmensch zu diesen sozial-ethischen Aufgaben der Menschheit? Insbesondere: Was veranlaßt ihn, sich in den Dienst der Kulturentwickelung zu stellen? Zwei psychologische Grundmotive sind es nach Wundt, die dem gesamten sittlichen Leben des Menschen zu Grunde liegen: die Ehrfurchts- und Neigungsgefühle, jene auf übermenschliche Wesen, diese auf die Mitmenschen sich beziehend. (S. 24.) Beide psychologischen Elemente des Sittlichen führen in ihrer Entwickelung zu den beiden hauptsächlichsten, niemals fehlenden Äeußerungsformen des sittlichen Lebens: den religiösen Anschauungen und dem gesellschaftlichen Leben, die in ihrer Wechselwirkung untereinander und mit anderen nebenhergehenden Momenten das ganze Gebiet des Sittlichen bis hinauf zu seinen höchsten und schönsten Blüten hervorbringen. Der Mensch, als Gattung wie als Individuum, ist auf seiner ersten Entwickelungsstufe ein soziales Wesen infolge der in ihm wirkenden Neigungsgefühle, erst allmählich gelangt er zum Bewußtsein seines individuellen Wertes, um sich wieder auf einer höheren Stufe mit reicher entwickelten Kräften ganz dem Leben der Gesamtheit hinzugeben. Den Hauptantrieb zum sittlichen Handeln findet er zunächst in den religiösen Anschauungen, die mit ihrem Glauben an eine ideale Weltordnung, ihrer Voraussetzung einer Wiedervergeltung, sowie besonders auch durch die Aufstellung sittlicher Musterbilder auf die Ausbildung des sittlichen Lebens von nachhaltigem Einflusse sind, da jede Willenshandlung „eine bleibende Disposition“ zu ähnlichen Handlungen hinterläßt. Das mit allem sittlichen Streben verbundene Glücksgefühl ist keineswegs letzter sittlicher Zweck, wie der egoistische Evolutionismus will, sondern nur ein Nebenerfolg, als solcher praktisch allerdings höchst wertvoll, weil es den Einzelnen zur Mitwirkung an den sozial-ethischen Aufgaben geneigt macht; „der Mensch kann das Gute nur erstreben, weil es ihn beglückt.“ Das entwickelte sittliche Bewußtsein aber findet seine höchste Befriedigung in der Arbeit an den Aufgaben der Gesamtheit und in der Gewißheit, „für einen über das individuelle Bewußtsein und seine Schranken hinausliegenden Zweck, für den Menschheits- und Weltzweck selbst zu wirken“.[2])

---

[1]) Wundt. a. a. O. S. 504.
[2]) Sigwart, Vorfragen der Ethik S. 48.

Diese wenigen Sätze werden vorläufig genügen, um die Sozial-Ethik des universellen Evolutionismus ihrem Wesen nach zu charakterisieren; zu einem näheren Eingehen auf Einzelheiten wird sich Gelegenheit bieten, wenn wir die pädagogischen Konsequenzen derselben einer Kritik unterziehen. Die wichtigsten Punkte, auf die wir uns dabei beziehen werden, lassen sich in folgende Sätze zusammenfassen:

1. Der Einzelwille ist nur Teil eines Gesamtwillens, der die gleiche Realität wie er besitzt und in den verschiedenen menschlichen Gemeinschaften, wie Familie, Stammesgemeinschaft, Staat und Menschheit zur Erscheinung kommt.

2. Die Selbstvervollkommnung des Einzelnen sowohl, wie auch das mit dem sittlichen Handeln verbundene Lustgefühl, als Endzweck betrachtet, sind sittlich wertlos.

3. Letztes Ziel des Sittlichen ist die Beförderung des allgemeinen Kulturfortschritts.

Bei Beantwortung der Frage, ob irgend ein ethisches System Grundlage der Pädagogik sein könne, fällt jedenfalls dem obersten Moralprinzip die entscheidende Bedeutung zu. Es wird also in unserem Falle zunächst zu untersuchen sein, ob dem Prinzip der Kulturentwickelung diejenige dominierende Stellung zuerkannt werden darf, die es als höchstes ethisches Prinzip, als Endziel alles sittlichen Strebens beanspruchen müßte. Stellen wir uns zunächst einmal auf den Standpunkt des entschiedenen Universalismus, um die aus dieser Auffassung sich ergebenden pädagogischen Konsequenzen zu betrachten. Nach Hegels moralphilosophischen Anschauungen kann das eigentlich Sittliche nicht in der Einzelpersönlichkeit, sondern nur in den Ordnungen des menschlichen Gemeinlebens, in der Familie, der bürgerlichen Gesellschaft, sowie endlich in dem sittlichen Geist der Weltgeschichte sich bethätigen. Nicht der subjektive Wille des Einzelnen ist die Quelle der Sittlichkeit, sondern der objektive Wille, d. i. „jenes unpersönliche Walten der allgemeinen Weltvernunft", deren Träger und Vollbringer die Willen der Einzelnen sind. Gegenüber der Auffassung des Individualismus, daß die Gemeinschaft nur für den Einzelnen da sei, bezeichnet er Staat, Gesellschaft und Geschichte als Selbstzwecke mit einem selbständigen Ethos, für welches die Einzelnen nur als dienende Hülfsmittel erscheinen. Es ist klar, daß für diesen Standpunkt die individuelle Seite der Sittlichkeit gänzlich verschwindet, der Wert der Einzelpersönlichkeit in ein Nichts zusammenschrumpft. Dies zeigt sich deutlich in Hegels Konstruktion des Staates, „welche den abstrakten Beamtenstaat der Restaurationszeit mit seinen leeren, des Zusammenhangs mit der lebendigen Entwickelung des Volksgeistes entbehrenden Verfassungs-

formen zum Urbild des Staates überhaupt macht."[1]) Wenn der Einzelmensch keinen anderen Wert und Zweck hat, als in der Gesamtheit aufzugehen, dann muß die Erziehung es als ihre vornehmste Aufgabe erblicken, das Kind mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten, die den Zwecken der Gesamtheit am förderlichsten sind; der Erziehungszweck liegt also nicht im Kinde selbst, in der Gesamtheit der Anlagen und Kräfte, sondern außer ihm. Damit hat dann auch die von Pestalozzi aufgestellte Forderung der harmonischen Ausbildung aller Kräfte ihre Bedeutung und Berechtigung verloren, denn der Kulturfortschritt bedarf solcher harmonisch ausgebildeten Individuen nicht, seinen Zwecken ist es weit förderlicher, wenn er für jede seiner vielen Aufgaben besonders vorgebildete Kräfte zur Verfügung hat, die nach dem Grundsatz der Arbeitsteilung in einer bestimmten Thätigkeit zur größtmöglichen Fertigkeit gelangen. Die ungeheueren Fortschritte in Wissenschaft und Technik, deren sich unser Jahrhundert rühmt, waren doch nur möglich durch den Spezialismus in allen Zweigen des Kulturlebens, der die Kraft und den Scharfsinn des Einzelnen auf ein möglichst kleines Gebiet konzentriert und auf diesem die höchsten Leistungen zeitigt. Wenn man nun diese Leistungen in ihrer Gesamtheit, also die Kultur, als höchstes Ideal menschlichen Strebens betrachtet, dann muß man konsequenterweise den so nützlichen Spezialismus schon in der Erziehung pflegen und die Fähigkeit der Kinder in einer bestimmten Richtung entwickeln, je nachdem man sie für diese oder jene Form der Teilnahme an der Kulturentwickelung bestimmt. Diese Konsequenz hat z. B. Johann Baptist Graser thatsächlich gezogen, indem er, von der Voraussetzung ausgehend, jeder habe von der Vorsehung im voraus seine angewiesene Stelle im Organismus des Gemeinschaftslebens, von dem Erzieher allen Ernstes verlangt, „die Ausbildung des ganzen Menschen darauf zu berechnen".[2]) Also Berufsschulen wären das Ideal einer Pädagogik, die den Kulturfortschritt an die Spitze ihrer ethischen Aufgaben stellt.

Der Anhänger eines gemäßigten Sozialismus wird nun zwar einwenden, daß den Einzelpersönlichkeiten ebenfalls ein Wert zukomme insofern, als sie es sind, die dem Gesamtwillen die Richtung geben, und daß daher jede Sozial-Ethik eine Individual-Ethik voraussetze, welche die Selbstvervollkommnung, allerdings im Interesse der Gesamtheit, zum Zweck hat. Wenn man aber bedenkt, daß die Tüchtigkeit des Einzelnen nur als Hülfsmittel

---

[1]) Wundt a. a. O. S. 376.
[2]) Vergl. Mißmann, Individualismus und Sozialismus S. 27.

zur Erreichung eines höheren, außer ihm liegenden Zweckes gilt, dann muß doch eben dieser höhere Zweck entscheidend für die Art seiner Ausbildung sein, demgegenüber alle Ansprüche der Einzelperson schweigen müssen. Ob das Individuum zur vollen Entfaltung aller allgemein menschlichen und besonderen Anlagen gelange, diese Frage muß zurückstehen gegen die, wie es durch sein späteres Wirken am besten den Kulturfortschritt fördern könne; dies letztere aber „wird nicht durch Gesinnungen, mögen dieselben noch so edel sein, sondern durch Thaten bewerkstelligt.“[1])

Daß eine derartige Auffassung nicht bloß in der Theorie vorkommt, sondern auch zur praktischen Verwirklichung strebt, lehrt ein Blick auf die pädagogischen Reformbestrebungen unserer Tage. Worauf sind denn die meisten derselben gerichtet? Vermehrung des Wissens nach Maßgabe der ungeheueren Fortschritte auf allen Forschungsgebieten, um die vorhandenen „Kulturgüter“ der Nachwelt zu überliefern, und Ausstattung der Schüler auch mit den technischen Fertigkeiten, die sie zur Förderung der Kulturarbeit geschickt machen: das sind die Zielpunkte, die man der Pädagogik von vielen Seiten stellt, und zwar in Konsequenz des obersten Moralprinzips, welches das Individuum zum bloßen Hilfsmittel sozialer Zwecke degradiert. Ob diese Ziele dem Bedürfnisse der menschlichen, insbesondere der kindlichen Natur entgegenkommen, ob sie den psychologischen Entwickelungsbedingungen entsprechen, oder nicht vielmehr wichtige Seiten der Menschennatur gänzlich ignorieren: das kann im Hinblick auf die Bedeutungslosigkeit des Einzelmenschen nur wenig in Betracht kommen. Um mit Verständnis an der Kulturarbeit teilnehmen zu können, muß der Schüler — so folgert man — den Gang der menschlichen Kulturentwickelung von ihren rohesten Anfängen bis auf die Gegenwart verfolgen; er soll erkennen, wie langsam Stein an Stein gefügt worden, bis endlich das jetzige große Gebäude entstanden ist. „Wer lehrt besser und eindringlicher, die eigne Kraft dem Allgemeinwohl zu opfern, um selbst an diesem Allgemeinwohl freudigen Anteil nehmen zu können, als die Entwickelungslehre? In dem Gesetz der Arbeitsteilung gab sie uns den moralischen Sporn, in dem Wohl und Wehe der Gesamtheit unser eigenes zu erkennen. Gerade dieses Gesetz der Arbeitsteilung ist es, welches einer der wichtigsten Faktoren der Fortentwickelung zu Höherem geworden ist, und ohne welches der heutige Kulturzustand der Menschheit sicher nicht erreicht worden

[1]) Dr. P. Bergemann, Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Wiesbaden, Verlag von E. Behrend. Eine gründlich gearbeitete Abhandlung, deren Lektüre ich empfehle, obgleich ich den darin vertretenen Standpunkt keineswegs teile.

wäre."[1]) Den Hauptunterrichtsgegenstand, den Kern und Mittelpunkt aller Unterrichtsarbeit bildet daher die Kulturgeschichte, um welche sich die übrigen Unterrichtsfächer gruppieren, um das heranwachsende Geschlecht auf die jeweilige Kulturstufe zu heben.

Fragt man aber, ob bei dieser vorwiegend intellektuellen Ausbildung nicht die Gemüts- und Willensbildung zu kurz komme, so lautet die Antwort: Die Kulturgeschichte soll in die Seele des Zöglings den Funken der Begeisterung zu künftigen Thaten werfen."[2]) Aus ihr lernt er, „daß es isolierte individuelle Menschen nicht giebt, daß der Mensch seinem Wesen nach gesellschaftlich ist, daß, um mit Fichte zu reden, der Einzelne gleichsam nur eine Phänomenalexistenz hat, daß das wahre Leben in der Gattung ruht", und diese Einsicht, im Vereine mit dem erlangten Wissen, wird ihn veranlassen, sich mit Begeisterung an die Interessen der Gesamtheit hinzugeben und alle seine Kräfte in den Dienst des Kulturfortschritts zu stellen. Zur Förderung dieses Erziehungszwecks sind allerdings neben einer Summe spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten auch Grundsätze ethisch-religiöser Art erforderlich, doch müssen auch diese unter der Kontrolle des Kulturprinzips stehen. Gewonnen werden solche Grundsätze durch einen Moralunterricht, der sich nicht auf die Bibel, sondern auf die Naturwissenschaft gründet. „An Stelle des staatlichen konfessionellen Religionsunterrichts hat ein auf naturwissenschaftlicher Basis fußender Unterricht in Ethik und Moral zu treten", fordert der Züricher Professor Dr. Arnold Dodel-Port.[3]) Wie die gesamte Erziehung der Jugend, so soll insbesondere die moralische Unterweisung nach den Ergebnissen der physikalischen, chemischen, biologischen Wissenschaften eingerichtet sein, und was für die sittliche Bildung die Religion bisher so mangelhaft geleistet hat, das soll in der Zukunftsschule eine Ethik zu Wege bringen, die ihre Lehren direkt aus den in der Naturgeschichtsstunde entwickelten Naturgesetzen zieht. „Wie die Pädagogik bisher halbe Theologie war, so wird sie jetzt ganz Naturwissenschaft werden, und sicher ist, daß sie keinen schlechten Tausch dabei macht. Die Naturgeschichtsstunden werden die wichtigsten, denn sie sollen grundlegend für die Erziehung sein."[4])

Der Hauptmangel dieser Erziehungsgrundsätze springt sofort in die Augen; er besteht in der Unterschätzung, wenn nicht

---

[1]) Erdmann, Populäre Abhandlungen über Erziehung und Unterricht. 1. Heft S. 74.

[2]) Bergemann a. a. O. S. 57.

[3]) Moses oder Darwin? Eine Schulfrage. S. 51.

[4]) Erdmann, a. a. O. S. 79.

gar Mißachtung des religiösen Moments in der sittlichen Bildung. Indem man den Wert der Einzelpersönlichkeit nicht in der Gesinnung, sondern in ihrer Befähigung für die Kulturarbeit erblickt und demgemäß vor allen Dingen Kenntnis der Kulturbedingungen und Kulturmittel und Verständnis für die Kulturaufgaben verlangt, übersieht man, daß Kenntnisse und Fertigkeiten jeder Art ihren sittlichen Wert erst durch die individuelle Qualität des Charakters, durch die Gesinnung erhalten, mit welcher sie verwendet werden. Daß aber die Geneigtheit zur selbstlosen Hingabe an die Interessen der Gesamtheit durch den Unterricht in der Kulturgeschichte und durch die Einsicht erzeugt werde, daß der Einzelmensch um der sozialen Zwecke willen da sei, ist eine Annahme, die den thatsächlichen Bedürfnissen des menschlichen Gemüts, und insbesondere des kindlichen, durchaus widerstreitet.

Selbst zugeben, daß die Grundsätze einer auf rein naturwissenschaftlicher Grundlage aufgebauten Ethik als praktische Lebensmoral unter Umständen ausreichend und wirksam sein können, so muß doch entschieden bestritten werden, daß eine solche Ethik im Schulunterricht die Religion ersetzen und für die gesamte moralische Bildung der Jugend grundlegend sein könne. Der gebildete Denker, der Gelehrte, der Philosoph mag sich den Luxus gestatten, die Religion vollständig beiseite zu setzen und sich durch Reflexion selbständige Motive seines Handelns zu konstruieren — wobei indes immer noch die Frage offen bleibt, ob seine Sittlichkeit wirklich ein reines Ergebnis der Spekulation ist, oder ob nicht vielmehr ihr bester Teil aus dem Einflusse der religiösen Erziehung, der christlichen Sphäre, in welcher er aufgewachsen ist, resultiert; für den sittlich unreifen, insbesondere für das Kind, sind rein verstandesmäßige Reflexionen ohne Gefühlsmotive niemals ausreichend, das Handeln zu bestimmen. Wenn einem Knaben noch so klar auseinandergesetzt wird, daß die Rücksicht auf das Wohlbefinden der Gesamtheit eine Beherrschung und Zurückdrängung der egoistischen Triebe erfordert: er wird sich durch diese Einsicht nicht abhalten lassen, sich auf Kosten seiner Kameraden, besonders der schwächeren, Vorteile zu verschaffen, wenn nicht starke Gefühlsmotive für ein gegenteiliges Handeln wirksam sind. Das letztere aber kann nur dort der Fall sein, wo hinter dem Sittengebote eine Autorität steht, der sich das Kind durch Dankbarkeit, Liebe und Verehrung verpflichtet fühlt und die daher auch für das kindliche Handeln eine maßgebende, verpflichtende Macht bildet. Über dieses in der Menschennatur gegründete Bedürfnis sagt Wundt in seiner Ethik:[1] „Der Mensch

[1]) a. a. O. S. 412.

muß seine sittlichen Anschauungen objektiv und mit der erforderlichen Macht ausgestattet vor sich sehen, wenn sie eine verpflichtende Kraft für ihn gewinnen sollen, und in vielen Einzelnen würden sich nur dürftige Rudimente dieser Anschauungen entwickeln, wenn nicht der sittliche Erwerb der vorangegangenen Geschlechter in den wirkungsvollen Gestalten, in die er durch Sitte, Rechtsordnung und religiöses Leben gebracht ist, ihm überliefert würde." Im engen Zusammenhange mit diesem Autoritätsbedürfnisse des Menschen im allgemeinen, des Kindes im besonderen, steht auch der Trieb des menschlichen Geistes, seine Ideale zu verkörpern und sie mit allen persönlichen Eigenschaften eines sittlichen Vorbildes auszustatten. Sittliche Vorstellungen haben stets die handelnde Persönlichkeit des Menschen zu ihrem Mittelpunkte, und besonders das Kind braucht für seine sittliche Entwickelung konkrete ethische Musterbilder, für welche es sich erwärmt und begeistert, die es in Liebe und Ehrfurcht erfaßt und als verpflichtende Autorität für sein Wollen und Handeln betrachtet. Nimmermehr kann diesen Dienst ein abstraktes Ideal, wie der Kulturbegriff, leisten, das aller Merkmale des Persönlichen entbehrt und für die Güter des menschlichen Lebens keinen anderen Maßstab kennt, als „den Heizwert, den sie der rastlos lodernden Flamme zubringen." In demselben Sinne äußert sich auch Ziller in seiner „Ethik", wo es auf Seite 449 heißt: „Ein konkretes Musterbild hält uns schon das Reale der Tugend weit sicherer zusammen, als der abstrakte Begriff. Es stellt uns auch das Reine, weil es uns in einer konkreten Gestalt gegenübersteht, mit der Kraft des Wirklichen dar, und es ist überdies nach religiöser Vorstellungsweise mit höherer Autorität und Machtvollkommenheit ausgestattet." Außerdem leidet jenes Kulturideal an dem großen Mangel, daß es nicht etwas Bleibendes, im steten Wechsel des Irdischen Beharrendes ist, sondern sich selbst in einer Entwickelung befindet, deren Endziel und Endzweck in nebelhafter Ferne verschwindet. Wenn der Schüler durch die Kulturgeschichte zu der Überzeugung kommt, „daß es kein rein und ganz hervortretendes Sein giebt, daß alle Wahrheit nur eine werdende ist": wie kann er sich dann für die „Wahrheit" begeistern, daß der Kulturfortschritt das Höchste ist, was Menschen erstreben können? „Was immer auftritt, wird sich nicht als an sich wertvoll, sondern als nützlich, nicht dauernd gültig, sondern als augenblicklich passend einführten; damit stürzt die Form des Ideals, und mit ihr sinken alle besonderen Ideale als unklare Gebilde verworrenen Denkens, als Restbestände überholter Entwickelungsstufen.[1])

[1]) Eucken, Prolegomena zu Forschungen über die Einheit des Geisteslebens, S. 9.

Wahrhaft fruchtbare sittliche Ideale kann nur die Religion liefern. Sie allein, mit ihrem Glauben an eine sittliche Weltordnung, sowie insbesondere an einen lebendigen Gott, der alles Geschehene in der Welt nach einem weisen Plane leitet und dem Guten überall zum endlichen Siege verhilft, kann einen untrüglichen Maßstab liefern, womit das sittliche Bewußtsein den Wert aller menschlichen Handlungen mißt, einen Maßstab, der selbst nicht in Bezug auf diejenigen Persönlichkeiten entbehrt werden kann, die in der Geschichte als sittliche Musterbilder hervorleuchten und dem Schüler als solche vorgeführt werden. Man betrachte das Leben Luthers, ja dasjenige Jesu ohne diese Beziehung auf das höchste sittliche Ideal, auf Gott, man rücke es heraus aus der hellen Beleuchtung, die sich als ein Reflex des Ewigen, Höchsten darstellt: und dieses Leben verliert seine belebende Wärme, es erregt Bewunderung, aber keine Begeisterung, es erscheint dem reflektierenden Bewußtsein ebenso wenig verständlich, als es den Willen zur Nacheiferung mit fortreißt. „Tilgt Gott aus der Brust, so ist alles, was über und unter der Erde liegt, nur eine höhere Zahlenstufe des Mechanismus, und folglich ein Irdisches.“ (J. Paul.)

Es wäre ein Verbrechen an der Menschheit, wollte man ihr die höchsten Ideale rauben, durch welche sie stets das Beste und Schönste zu leisten befähigt worden ist. „An den Idealen des Übersinnlichen, Ewigen, Göttlichen haben die Menschen ihre besten Kräfte geübt und entwickelt; an diesen Idealen erst sind ihnen ihre höheren Fähigkeiten zum Bewußtsein gekommen. Durch die höchsten Kunstwerke der Menschen, durch ihre heroischsten Thaten, durch ihre edelsten Institutionen geht dieser Zug zum Ewigen, Göttlichen. Es ist der wertvollste Besitz der Menschheit und des Menschenlebens. Eine Moral, welche diese Ideale ignoriert, dafür keinen Platz und Sinn hat, die Menschen in die Sphäre des bloßen Naturlebens bannen will, schädigt den Kern und Stern der Menschheit.“[1])

Auf keiner Entwickelungsstufe aber tritt dieses innerste Bedürfnis des Menschen so sieghaft hervor, wie im Kindesalter, also gerade in der Zeit, wo Elternhaus und Schule die Aufgabe haben, die ersten schwachen Keime des Sittlichen im Kindergemüt zu pflegen und sie erstarken zu lassen zu einem Baume, der den Stürmen des späteren Lebens zu trotzen vermag. Im Verkehr mit der Mutter entwickeln sich in den ersten Lebensjahren die Gefühle der Liebe und Dankbarkeit, des Gehorsams und Vertrauens im Kinde, und wenn bei zunehmendem Alter die Autorität

[1]) Dr. Heman, die Bildungsideale der Deutschen, S. 77.

der Eltern nicht mehr ausreicht, um das Handeln des Kindes in allen seinen sich täglich mehrenden Beziehungen zu stützen und zu regeln, dann ist der Zeitpunkt gekommen, „das erste Fühlen der Selbstkraft durch die Neigung des Glaubens an Gott mit den eben entwickelten Gefühlen der Sittlichkeit zu vereinigen;“ und damit „öffnen sich die Fundamentalgesichtspunkte, auf welche Unterricht und Erziehung wesentlich ihr Auge hinwerfen müssen, wenn sie unsere Veredelung mit Sicherheit erzielen wollen.“[1]) Diese hohe Bedeutung der Religion für die sittliche Bildung wird auch von Wundt, der in seiner Ethik den universellen Evolutionismus in seiner edelsten Form vertritt, gebührend gewürdigt, indem er ausdrücklich hervorhebt, daß von einer Entwicklung der Sittlichkeit, die unabhängig von den religiösen Motiven vor sich ginge, nicht die Rede sein könne.[2]) Wenn man aber die Religion so sehr unter die Kontrolle und Abhängigkeit des Kulturprinzips stellt, daß man sie lediglich gelten läßt als ein Hilfsmittel, um den Menschen auf einer niedrigen Bildungsstufe, wo er zum sittlichen Handeln nach reinen Vernunftmotiven noch nicht fähig ist, zur Mitarbeit an den Kulturaufgaben geneigt zu machen: da hat man sie noch keineswegs in ihrem wahren Wert und Wesen erfaßt, und es ist von dieser Auffassung nur ein kleiner Schritt bis zu jener modernen Ansicht, daß die Religion „nur für die Dummen“ da sei. Man denke sich einen Lehrer, der, wie man es von ihm als Gebildeten erwarten müßte, hindurchgedrungen wäre bis zu der historischen Weltauffassung des Evolutionismus und daher für seine Person auf die religiösen Motive der Sittlichkeit verzichten könnte: ob er wohl imstande sein würde, in die Herzen seiner Kinder eine Religiosität zu pflanzen, die sich als echt erweist und bewährt auch in den Wechselfällen des Lebens, d. h. als „vertrauender Kindersinn gegen den Vatersinn Gottes?“ Oder wird nicht vielmehr sein Religionsunterricht erstarren zu einem Moralunterricht ohne Saft und Kraft, ohne Wärme und Leben, der das kindliche Gemüt ebenso kalt läßt, wie dasjenige ist, dem er entspringt?

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt.“

Eine Schulerziehung, die sich auf die Kenntnis der menschlichen Natur gründet, kann sich nicht begnügen mit einem Religions-

[1]) Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 13. Brief.
[2]) a. a. O. S. 103.

unterricht, der sich als bloßes Anhängsel einer dominierenden Disziplin darstellt; sie muß vielmehr eine religiöse Unterweisung verlangen, die, dem Zuge des menschlichen Herzens nach dem Transzendenten entgegenkommend, die Religiosität nicht als eine bloße Vorstufe zur Sittlichkeit, sondern als den Grundton der gesamten Bildung betrachtet. Nur so erzeugt sie eine Denkrichtung, „die aus der höchsten göttlichen Idee einen Schatz unwandelbarer, lebensvoller Wahrheit schöpft, auf diesem Fundament ihre Burg des unverbrüchlich Rechten und Guten erbaut, an dieser Sonne ihre glänzenden Blumen der Schönheit erwärmen und verklären läßt."

Ein in diesem Geiste erzogenes Kind nimmt in das Leben einen Schatz von Idealen mit hinaus, die das Dasein erst lebenswert machen, wie kein abstraktes Kulturprinzip, keine wissenschaftliche Lebensauffassung es vermag.

Wenn, wie Schleiermacher sagt, die Pädagogik die Probe der Ethik bildet, dann dürfen wir nach dem Gesagten behaupten, daß das Kulturprinzip als oberstes Moralprinzip nicht brauchbar ist. Zu demselben Ergebnis gelangen wir noch durch eine andere Erwägung. Der Evolutionismus setzt die Sittlichkeit zu einem Momente der Kultur herab, indem er als letzten Zweck aller sittlichen Entwickelung die Erzeugung von Kulturgütern bezeichnet. Diese Zwecksetzung ist aber nicht imstande, das Bedürfnis der menschlichen Natur, der ein unbesiegbarer Zug nach dem Transzendenten eigen ist, zu befriedigen und Antwort zu geben auf die Frage des sehnenden Menschenherzens: Wozu das alles? Auf diese Frage, die allerdings über die Grenzen aller Erfahrung hinausgreift und sich damit der exakten wissenschaftlichen Forschung entzieht, weiß der Evolutionismus keine andere Antwort zu gehen als die: die Kulturentwickelung dient dem „immanenten Weltprinzip," dem „Absoluten," das durch den Kulturprozeß zur Selbstentwickelung zu gelangen sucht, oder wie Schleiermacher sagt: Das Ziel des sittlichen Handelns ist die Herrschaft der Vernunft über die Natur, das Vernunftwerden der Natur.[1]) Das ganze Dasein des Einzelmenschen, alles was er durch den Reichtum seiner Anlagen an bleibenden Werten schafft, die ganze Summe dessen, was er am Schlusse eines thatenreichen Lebens als Ergebnis seines Denkens, Wollens und Handelns zu betrachten geneigt ist: es ist nicht das selbsterworbene Eigentum eines selbständigen Geistes, sondern das Ergebnis eines bloßen Naturprozesses, das nicht ihm selber zu gute kommt, sondern dem Absoluten als Mittel zur Selbstentfaltung dient. Im Grunde ge-

[1]) Sittenlehre § 101.

nommen weiß also der Mensch gar nicht, wozu er lebt, wirkt, kämpft und leidet, denn der Begriff der Kulturentwickelung ist ein unendlicher, und alles moralische Handeln verläuft, wie Willmann bemerkt, in eine unabsehbare Arbeit von kosmischem Charakter, welche immer nur wird und niemals zu Ende kommt, rastlos und rücksichtslos einem Zustande zustrebt, den Schleiermacher mit zweifelhafter Berechtigung den „ewigen Frieden" nennt.

Und dieses nebelhaft verschwommene Ideal soll für den Menschen die verpflichtende Macht bilden, die sein gesamtes Wollen und Handeln bestimmt? soll ihn begeistern zu selbstloser Hingabe an die Interessen der Gesellschaft, die nicht ihm selbst, wie überhaupt keinem Menschen zu gute kommen, sondern einem unbestimmten Etwas zur Verwirklichung eigner Zwecke dienen? Eine Idee, die zu dem menschlichen Fühlen in keinerlei Beziehung steht, die das Gemüt kalt läßt, ist in sittlicher Hinsicht nicht motivationsfähig, und eine Gottheit — wenn diese Bezeichnung hier gestattet ist —, welche den Einzelmenschen lediglich als Mittel zur „Selbstentfaltung" braucht, ist nicht geeignet, die Flamme der Begeisterung in der Menschenbrust zu entzünden. „Nur eine höhere Ordnung, welche zugleich die Menschen im Innersten anfaßt, kann seine Gesinnung bilden."[1]) Nun lehrt zwar der Evolutionismus, daß der Mensch im sittlichen Handeln innere Befriedigung findet, weil es einem natürlichen Triebe, dem religiösen, entspricht und als notwendigen Nebeneffekt das Glück im Gefolge hat; aber diese weise Einrichtung ist nach evolutionistischer Auffassung doch nur ein feiner Kunstgriff des Absoluten, um den Menschen für seine Zwecke gefügig zu machen, ein Kunstgriff, der wohl bei der großen Masse der Ungebildeten wirksam ist, aber versagen muß, wo der Mensch zur Einsicht in den Zusammenhang der sittlichen Weltordnung gelangt ist. „Alle Verhältnisse zwischen Einzelnen," sagt Lotze, „haben nur Wert, sofern sie in dem lebendigen Gemüt ihrem Werte nach gefühlt werden"[2]), und eben diese letztere Voraussetzung fehlt der evolutionistischen Weltauffassung: ihre Ideale sind leer und lassen das Gemüt kalt, weil sie dem ursprünglichsten und vornehmsten Triebe im Menschen, der Religiosität, d. h. der kindlichen Hingabe an die väterlich gesinnte Gottheit, keine Nahrung bietet.

Die Anhänger des Evolutionismus rühmen an ihrem ethischen Ideal, daß es ein Handeln nach reinen Vernunftmotiven bewirke, während das sittliche Handeln des Individualisten nie ganz rein sei von egoistischen Nebenzwecken (Selbstbeglückung, Selbst-

[1]) Willmann, Didaktik, S. 536.
[2]) Mikrosmus III S. 425.

vervollkommnung). Wir müssen es ihnen glauben, wenn sie für sich die Fähigkeit in Anspruch nehmen, nach reinen Vernunftmotiven, d. h. aus der bloßen Einsicht in den „unmittelbaren Zusammenhang aller Einzelhandlungen mit der Unendlichkeit der sittlichen Welt" zu handeln, obgleich die Annahme nahe liegt, daß diese Fähigkeit ihrem besten Teile nach in der durch die religiöse Erziehung bestimmten Gefühlsrichtung wurzelt. Aber auf eine Frage möchten wir noch Antwort haben: Wie wird sich das evolutionistische Lebensideal im Unglück bewähren? Fast bin ich geneigt anzunehmen, daß diejenigen, die es als ausreichenden Ersatz für das religiöse Ideal bezeichnen, noch nie ihr Brot mit Thränen gegessen haben, denn sonst müßten sie wissen, wie wenig tröstlich der Gedanke ist: Alles Wirkliche ist sittlich; auch mein Leiden ist ein notwendiges Moment der Kulturentwickelung; ich muß leiden, damit die Herrschaft der Natur durch die Vernunft überwunden wird, das Absolute sich ungehemmt entfalten kann! Solche Argumente können keine andere Wirkung haben, als dumpfe Resignation gegenüber dem herzlosen „Absoluten", oder Verzweiflung, die schließlich zur Selbstvernichtung führt.

Es hat ja die Ansicht etwas Bestechendes, daß der wahrhaft sittliche Mensch ohne Rücksicht auf das eigene Glück und ohne Rücksicht anf seine individuellen Zwecke handeln müsse, aus reiner Begeisterung für die allgemeinen Kulturzwecke der Menschheit; aber den innersten Bedürfnissen der Menschennatur, vor allem den Bedürfnissen des Gemüts entspricht diese Auffassung nicht. Homo sum et nihil humani a me alienum puto, und weil ich Mensch bin, weil ich nicht bloß menschlich denke und will, sondern auch menschlich fühle, kann ich mich nicht für eine Weltauffassung erwärmen, die das geistige Sein des Menschen zum bloßen Atom des Kulturprozesses erniedrigt, andererseits aber auch mit dem Anspruch auftritt, die letzten Zwecke des Schöpfers erkannt zu haben und ihm in Erreichung derselben behilflich sein zu müssen. „Zurück und nicht vorwärts kommen wir, wenn wir uns als letzten Sinn und Zweck die öde Langeweile einer denknotwendigen Entwickelung aufdrängen lassen. Und deshalb mollen wir beständig gegen diese Vorstellungen streiten, die von der Welt nur die eine und geringere Hälfte kennen wollen, nur das Entfalten von Thatsachen zu neuen Thatsachen, von Formen zu neuen Formen; aber nicht die beständige Wiederverinnerlichung all' dieses Äußerlichen zu dem, was in der Welt allein Wert hat und Wahrheit, zu der Seligkeit und Verzweiflung, der Bewunderung und dem Abscheu, der Liebe und dem Haß, zu der fröhlichen Gewißheit und der zweifelnden Sehnsucht, zu all' dem namenlosen Hangen und Bangen,

in welchem das Leben verläuft, das allein Leben zu heißen verdient."[1])

Individualismus oder Sozialismus? Ansicht gegen Ansicht, deren keine für sich allein das Denken vollständig befriedigende Beweise anführen kann. Die letzten sittlichen Zwecke des menschlichen Daseins können, wie schon erwähnt, eben nur in der Religion, im Glauben erfaßt werden; Religion und Glaube aber sind eine Angelegenheit des Gemüts, das durch scharfsinnige Spekulation in seiner inneren Sicherheit wohl ins Schwanken gerät, niemals aber völlig zum Schweigen gebracht werden kann. Und darum kann das menschliche Gemüt nur in einer Anschauung Befriedigung finden, die, wie das Christentum, jedem Einzelmenschen als einem Kinde Gottes geistigen und sittlichen Wert beimißt und ihm selbständige Zwecke zuschreibt, die zu erreichen des Menschen erste und vornehmste Lebensaufgabe ist. Aus dieser Auffassung ist die deutsche Reformation geboren, die mit ihrer paulinischen Lehre vom allgemeinen Priestertum die knechtische Abhängigkeit vom Joche der mittelalterlichen Kirche aufhob und die Eigenwürde des Individuums zur Anerkennung brachte, und ebenso beruht unsere ganze heutige Kultur in wissenschaftlicher, staatlicher, kirchlicher und gesellschaftlicher Hinsicht auf der Anerkennung des Wertes und der Notwendigkeit der freien Entwickelung der Individualität.

Zu den notwendigen und natürlichen Bedingungen dieser Entwickelung gehört selbstverständlich auch das Leben in der Gemeinschaft, in welche der Mensch hinein geboren wird, und da diese Gemeinschaft (Familie, Gemeinde, Staat) wieder aus vielen Einzelnen besteht, die alle das gleiche Anrecht auf volle Ausgestaltung der eignen Persönlichkeit haben, so erwachsen aus diesem sozialen Verhältnis für jeden Einzelnen soziale Pflichten, durch deren Außerachtlassung die Gesamtheit und damit auch wieder der Einzelne geschädigt werden würde. Individualismus und Sozialismus sollten daher auch nicht als Gegensätze, sondern als verschiedene Betrachtungsweisen derselben Verhältnisse angesehen werden. Es giebt nur eine Ethik, die sich aber in die beiden Zweige der Individual- und Sozialethik teilt. Und demgemäß kann es auch nur eine Pädagogik geben, die nicht einseitig auf einer jener ethischen Anschauungen fußen darf, sondern den Forderungen beider gerecht zu werden bemüht sein muß.

---

[1]) Lotze a. a. O. S 14.

II.

Seine Zeit zu begreifen, gehört zur Weisheit,
besonders zu der des Pädagogen und Lehrers.
Diesterweg.

Nach diesen Ausführungen können wir der Frage näher treten: Wie hat sich die Pädagogik den Forderungen des universellen Evolutionismus gegenüber zu verhalten? Daß wir dieser moralphilosophischen Richtung das oberste Erziehungsprinzip, das ethische Ideal für die Bildung des Individuums nicht entnehmen können, ist nach unseren bisherigen Darlegungen selbstverständlich. Wir haben nicht eine so geringe Meinung vom Einzelmenschen, daß wir glauben könnten, der Menschengeist sei kein keimkräftiger Samen, der sich nach einer ursprünglich in ihn gelegten Bestimmtheit entwickelt, daß alles, was er denkt, fühlt und will, nur eine Wirkung der sozialen Sphäre sei, worin er lebt und der er deshalb mit seinem ganzen Sein verpflichtet wäre. Vielmehr sind wir mit Lotze der Ansicht, daß es kein anderes wahres Subjekt, keine andere Substanz, keinen anderen Ort giebt, in welchem irgend ein wertvolles oder heiliges Gut Wirklichkeit hätte, als das eigene Ich, das persönliche Gemüt; über das innere Leben des subjektiven Geistes hinaus mit seinem Bewußtsein von den Ideen, seiner Begeisterung für sie, seinem Streben nach ihrer Verwirklichung, giebt es kein an sich höheres Gebiet eines sogenannten objektiven Geistes, dessen Gestaltungen und Gliederungen durch ihr bloßes Bestehen wertvoller wären als jenes.[1]) Bürgerliche Gesellschaft, Staat, Kirche, Familie haben keine andere Bedeutung, als daß sie notwendige Formen sind, die den Einzelmenschen die Möglichkeit gewähren, sich ihrer Bestimmung gemäß zu entwickeln, zu vervollkommnen, und ihr Wert bemißt sich nach dem Grade, in welchem sie diese Aufgabe erfüllen.

Demgemäß ist auch unser pädagogischer Standpunkt grundsätzlich verschieden von demjenigen des universellen Evolutionismus. Letzterer muß die soziale Gruppe, die Gesamtheit, konsequenterweise als obersten Gesetzgeber der Pädagogik, den Erzieher aber als Beauftragten dieser Gesamtheit betrachten, der die Aufgabe hat, die heranwachsende Generation so zu bilden, wie es den „Interessen der Gesellschaft", dem „allgemeinen Zeitbewußtsein" entspricht. Wir dagegen finden das oberste Erziehungsprinzip im Menschen selber, in seiner Individualbestimmung, in der Gesamtheit der ihm vom Schöpfer verliehenen Anlagen und Kräfte und deren Entwickelungsgesetzen. „Allgemeine Emporbildung

[1]) Mikrokosmus III, S. 425.

dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedersten Menschen".[1]) Damit aber haben wir ein für alle Zeiten giltiges Erziehungsprinzip, das die Pädagogik in ihrem Kern unabhängig macht von den veränderlichen Interessen der Gesellschaft und von den schwankenden Meinungen des sogenannten Zeitbewußtseins und ihr die Fähigkeit verleiht, den letzteren unter Umständen entgegenzuarbeiten, berichtigend, ergänzend, veredelnd auf sie einzuwirken. Daß dies nötig ist, lehrt die Geschichte, welche in zahlreichen Beispielen zeigt, daß das allgemeine Zeitbewußtsein oft an schlimmen Mängeln krankt, daß das Interesse ganzer Gesellschaftsgruppen oft eine Richtung verfolgt, die sowohl für die Gesamtheit, wie auch für den einzelnen ins Verderben führt, wenn nicht die Mahn- und Weckrufe einer kleinen Minorität oder gewaltige Ereignisse die Irrenden zur Besinnung bringen. Überhaupt sind die Begriffe „gesellschaftliches Interesse", „allgemeines Zeitbewußtsein" sehr unbestimmte Größen und als Wegweiser für die Pädagogik höchst unzuverlässig. Jeder, der sie gebraucht, bezeichnet damit nur die Art und Weise, wie sich seine Zeit in seinem eigenen Geiste malt, so daß in den meisten Fällen das Goethische Wort gilt:

„Was ihr den Geist der Zeiten heißt,
Das ist im Grund der Herren eigner Geist."

Wie will man z. B. den Zeitgeist der Gegenwart charakterisieren? Ist es die Weltanschauung einer großen Partei, die dem menschlichen Dasein keine anderen Ziele weist als die Selbsterhaltung, die Fortpflanzung und einen möglichst bequemen, ungetrübten Lebensgenuß? Oder sind es die egoistischen Wünsche derjenigen, die ihre Kulturideale aus mittelalterlichen Zuständen konstruieren und in diesem Geiste die Volksbildung zu „reformieren" suchen? Eine Pädagogik, die sich in gänzliche Abhängigkeit von den Zeitinteressen begiebt, ist ein Widerspruch in sich selbst, denn sie führt nicht, sondern wird geführt, und hört damit auf, ein mitbestimmender, Richtung gebender Faktor des Volkslebens zu sein, und dies um so mehr, als gerade die verkehrtesten Ansichten jederzeit mit der größten Anmaßung auftreten. Gerade in unserer Zeit, wo man mit den widersprechendsten Anforderungen an die Schule herantritt, hat die Pädagogik alle Ursache, sich auf ihre bleibenden, unveränderlichen Prinzipien zu besinnen, um mit diesen eine gewissenhafte Prüfung aller Reformvorschläge vorzunehmen. Und diese Prinzipien liegen, wie gesagt, nirgends anders,

[1]) Pestalozzi, Abendstunden S. 5.

als in der Menschennatur, in der Individualbestimmung des Menschen, die den Wertmesser bildet für alle sozialen Formen, welche seinem Dasein die äußeren Bedingungen darbieten.

Auf diesem Standpunkte wird uns allerdings der Vorwurf nicht erspart bleiben, daß wir einem längst gerichteten „Formalismus" huldigen, indem wir eine bloße Kraftbildung erstreben, welche die Forderungen des Lebens außer acht läßt. Dieser Vorwurf trifft indes nur eine Einseitigkeit, die weder Pestalozzi noch Diesterweg, die man als Hauptvertreter dieser Richtung zu bezeichnen gewohnt ist, gewollt und erstrebt hat. Wenn Diesterweg in seinem Wegweiser (6. Auflage, S. 298) sagt: „Der formale Unterricht hat für sich keine Realität, alles Unterrichten geschieht an einem Stoffe"; und an anderer Stelle (S. 232): „Die Erziehung eines Menschen hat sich zwar nach den für die Erziehung des Menschen geltenden, von der Menschennatur als Gattung abhängigen Gesetzen, zugleich aber nach den Zeit- und Raumverhältnissen und -Forderungen zu richten" — so geht daraus hervor, daß er nicht bloß dem Lehrstoffe im allgemeinen, sondern auch den jeweiligen Kulturverhältnissen Bedeutung beimißt. Und diese Auffassung ist selbstverständlich für jeden, der die individuelle Aufgabe des Menschenlebens und die Bedingungen ihrer Lösung richtig erkannt hat. Der Mensch wird mit Recht ein soziales Wesen genannt, insofern, als er nur in der Gemeinschaft mit seinesgleichen, in Wechselwirkung mit der Kultur, in die er hineingeboren ist, die Mittel findet zur Entfaltung seines Wesens, und indem er diese dargebotenen Bildungsmittel benutzt zur Entwickelung eines individuellen Geisteslebens, übernimmt er die Verpflichtung, der Gemeinschaft mit Zinsen zurückzuerstatten, was sie ihm geleistet. So stehen Einzelmensch und Gesamtheit in einer Wechselbeziehung, die beiden Teilen zu gute kommt; Familie, Staat und Kirche sind die Zweige am Baume der Menschheit, aus denen die Knospe des Einzeldaseins ihre Lebenssäfte zieht; und das mehr oder weniger reich entfaltete individuelle Geistesleben ist ein neuer Trieb an diesem Baume. Eine vernünftige Erziehung, die ein möglichst harmonisch und reich entwickeltes Individualleben zum Ziele hat, kann gar nicht anders, als den Zögling so auszurüsten, daß er die in seiner Umgebung liegenden Bildungsmittel zu nützen weiß; und eine Gemeinschaft, die, aus Einzelwesen bestehend, um dieser Einzelnen willen ihre Kulturgüter zu vermehren trachtet, kann gar nicht anders, als für eine Erziehung sorgen, die den Zögling zur Mitarbeit im Dienste der Gesamtinteressen fähig macht. Darin liegt nun auch die Berechtigung aller Reformbestrebungen, die auf eine zeitgemäße Revi-

sion der Erziehungsmittel, besonders der Unterrichtsstoffe, und damit auf die Beseitigung des Gegensatzes hinzielen, der sich im Laufe der Zeit zwischen Schule und Leben herausgebildet hat. Das Kind muß erzogen werden für das Leben, von dessen Strom es einst aufgenommen wird, für die sozialen Gruppen, in deren Grenzen es seine Lebensaufgabe erfüllen soll. Nur darf die Pädagogik in der Flut von Einwirkungen, die sich von allen Seiten in ihre Geschäfte hineinzudrängen suchen, nicht das Steuer aus den Händen lassen, sondern muß mit sicherem Blick und Griffe dem Ziele zustreben, das ihr für alle Zeiten in der Individualbestimmung des Menschen vorgezeichnet ist.

Damit haben wir bereits die Stellung gekennzeichnet, die der Sozialethik im Erziehungsplane für Gegenwart und Zukunft anzuweisen ist. Sie tritt der Individualethik ergänzend zur Seite, indem sie die Pflichten betont, die der Einzelmensch als Glied der Gesamtheit gegen diese letztere zu erfüllen hat; dadurch verhindert sie einerseits eine Lostrennung der Erziehungspraxis von dem Boden des jeweiligen Kulturlebens, so daß die Pädagogik die vorhandenen Kulturgüter zu Elementen des individuellen Geisteslebens machen kann, und sorgt andererseits dafür, daß die bisher gewonnenen Werte der Kultur nicht bloß in ihrem Bestande, sondern vermehrt den nachkommenden Geschlechtern übermittelt werden. In dieser Würdigung der sozialethischen Momente der Bildungsarbeit wissen wir uns in Übereinstimmung mit den Forderungen des Christentums. Das christliche Lebensideal, wie es sich in der historischen Gestalt des Welterlösers verkörpert darstellt, zeigt die individual- und sozialethischen Elemente des sittlichen Charakters in der vollkommensten Vereinigung. Eine ideale Gesinnung, die Gott als den absoluten Wertmesser aller Dinge und das Streben nach Vollkommenheit als sittliche Lebensaufgabe erblickt (Matth. 5, 48), die zugleich aber „zu allem guten Werk geschickt" macht und in werkthätiger Nächstenliebe, wie in treuer Berufserfüllung ihren wahren Wert bekundet (2. Thim. 3, 17): das sind die Hauptkennzeichen der im Geiste des Christentums gebildeten Persönlichkeit, die sich eben so fern hält von der stolzen Subjektivität des selbstgenügsamen Weisen, wie von einem gänzlichen Aufgehen in einem alle geistige Selbständigkeit und alle persönliche Würde verschlingenden Gesamtleben. So wird in christlicher Auffassung „das Ringen nach sittlicher Vervollkommnung des Individuums der Gefahr entrückt, in Selbstgerechtigkeit und Tugendstolz auszulaufen; der Tendenz nach Verfeinerung wird der Zug zum Selbstgenuß und zum Spiele mit den geistigen Werten genommen; die Zucht der

Wahrheit kommt zu ihrer vollen Wirkung, indem der geistige Inhalt am Glaubensinhalte einen Kern enthält, der dem Spiele der Meinungen entrückt ist, und indem seiner subjektivistischen Verflüchtigung gewehrt wird durch die Einsicht, daß nicht der Mensch, sondern Gott das Maß der Dinge sei; dem Streben nach Geltung und Macht wird eine Grenze gezogen durch die Erinnerung, daß alle äußeren Güter nur einen bedingten Wert haben und daß sie den Schaden nicht aufwiegen können, den bei maßlosem Trachten darnach die Seele nimmt; der Drang nach vielseitiger Geistesbereicherung und Bethätigung wird gemäßigt durch den Hinweis auf den inneren Frieden, der mit einem Streben ohne Maß und Rast nicht bestehen kann".[1]) Ihren Einfluß in dieser Richtung geltend zu machen, *also so viel sie kann mitzuwirken, daß das christliche Bildungsideal die gesamte Erziehungspraxis beherrsche*: darin, und nur darin beruht die pädagogische Bedeutung der Sozialethik. Wenn ein neuerer Schriftsteller sagt, eine der Hauptaufgaben des Deutchen bestehe darin, das Christentum praktisch ins tägliche Leben zu übersetzen,[2]) so hat er damit den Gesichtspunkt bezeichnet, der für die Würdigung der sozialethischen Bildungsmomente maßgebend sein muß.

Mit dieser Auffassung werden wir zwar denen bei weitem nicht genügen, welche die Sozialethik als eine ganz neue Grundlage der Pädagogik betrachten und von ihr eine gänzliche Umgestaltung der Erziehungspraxis erwarten; dennoch dürfte sich auch in der Stellung, die wir ihr zuweisen, ein weites Feld für ihren reformatorischen Einfluß eröffnen.

Daß die Schule in ihrer bisherigen Gestalt ihren Aufgaben nicht gewachsen ist, wird kaum von jemand bestritten, und eben so allgemein wird zugestanden, daß eine Besserung nur möglich ist durch Überbrückung der weiten Kluft, die zwischen Schule und Leben klafft. In den Bestrebungen unsrer Tage zeigt sich ein unverkennbarer Zug nach dem Praktischen, Nützlichen, wie er früheren Epochen deutscher Kulturentwickelung in gleichem Grade kaum jemals eigen gewesen ist. Der oft ausgesprochene Satz von dem unpraktischen Idealismus des Deutschen bedarf gegenwärtig mindestens einer Einschränkung, denn die deutsche Nation hat es durch ihre hochentwickelte Industrie, durch ihre Erfolge auf dem Weltmarkte u. dgl. bewiesen, daß sie nicht bloß in einer erträumten, sondern auch in der wirklichen Welt sich einzurichten weiß. Demgemäß macht sich in allen wichtigen Fragen der praktische Ge-

---

[1]) Willmann, a. a. O., S. 40.
[2]) Rembrandt als Erzieher, S. 293.

sichtspunkt geltend, auch in Fragen der Erziehung und des Unterrichts. Daß der Knabe möglichst schnell für ein bestimmtes Fach geschickt werde, damit er auf eigenen Füßen stehen lerne und sein Brot selbst verdienen könne: das gilt den meisten Eltern als das A und O aller Erziehungsweisheit, und von der Schule erwartet man, daß sie ihre Aufgabe im Sinne dieses praktisch-realistischen Bildungsideals auffasse. Man verlangt von dem in einen Beruf eintretenden jungen Manne solche Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihm in seinem Fache nützen, sich also direkt praktisch verwerten lassen, und die meisten Klagen, die in Laienkreisen über die ungenügenden Leistungen der Schule erhoben werden, gipfeln in dem Vorwurfe, daß die durch sie vermittelte Bildung zu wenig auf das praktische Leben berechnet sei. Man fordert von der Schule eine Umgestaltung des Lehrplanes in der Richtung, daß sie alles ausscheide, was als Lehrstoff nur formalen oder systematischen Wert hat, dagegen solche Stoffe aufnehme, die entweder als Ergebnisse der fortgeschrittenen Wissenschaft und Technik alle Art enmenschlicher Thätigkeit beeinflussen, oder als Produkte der gesellschaftlichen Entwickelung für die bewußte Teilnahme am sozialen Leben von Wichtigkeit sind. Das heutige Kulturleben stellt an jeden, der mit Verständnis daran teilnehmen will, ganz andere Forderungen, als jene Zeit, in welcher unsere allgemein geltende Erziehungspraxis wurzelt. Wissenschaft und Technik wetteifern miteinander in dem Bestreben, dem menschlichen Denken neue Gebiete zu erschließen, neue Hilfsmittel zu ersinnen, um bisher nicht gekannte Kräfte in den Dienst des Kulturschaffens zu stellen, und es ist für jeden, der in dem sogenannten Kampf ums Dasein sich behaupten will, eine Lebensfrage, wie weit er jene Fortschritte zu nützen weiß. Dazu ist auch die Stellung des Einzelnen in dem modernen Gesellschaftsleben eine völlig veränderte geworden. Jene patriarchalischen Zustände sind vorüber, in denen die große Masse des Volkes unbekümmert um die Ereignisse „da draußen in der Welt“ dahinlebte, die Regelung aller Verhältnisse in Gemeinde und Staat denen überlassend, welche man als die natürlichen Autoritäten zu betrachten gewohnt war. Heute genießt der einfachste Arbeiter mit dem stolzesten Aristokraten das gleiche Recht, seine Stimme in die Wagschale zu werfen, wo es sich um Fragen der sozialen Ordnung, der Gesetzgebung in Staat und Gemeinde handelt. Mit den Rechten aber vermehren sich naturgemäß auch die Pflichten, und wenn jene Emanzipation der Massen nicht zu einer sozialen Gefahr werden soll, dann muß jeder Einzelne, bis herab zum ärmsten Tagelöhner, ausgestattet werden mit einem genügenden Maß von Verständnis für die Gesamtinteressen, damit er nicht herabsinke zu einem willenlosen Werkzeuge in der

Hand gewissenloser „Volksbeglücker", die durch das Zusammenfassen, durch sogenannte Organisation der Massen ihre Sonderzwecke zu erreichen trachten. Denn die sozialen Bestrebungen, die einen charakteristischen Zug unserer Zeit ausmachen, bilden doch vielfach nur die Flagge, unter welcher der krasseste Egoismus dahersegelt. Wo der Einzelne seine selbstsüchtigen Wünsche nicht allein zu verwirklichen vermag, da schließt er sich Gleichstrebenden an, und so erweitert sich der Egoismus des Individuums zum Egoismus des Standes, der Kampf der Einzelinteressen zum Kampf der Standesinteressen. Daher kommt es auch, daß die heutige Gesellschaft sich in so viele Parteien spaltet, die sich untereinander aufs heftigste bekämpfen, wobei die einfachsten Grundsätze der Sittlichkeit und Humanität oft gröblich verletzt werden. Und was das Betrübendste an diesem Zeitbilde ist: nicht geistige Interessen sind es in erster Linie, welche die Parteien bilden und die Geister erhitzen, sondern meistens der roheste Materialismus, der, frei von Sittlichkeitsbedenken, alle Kulturgüter in den Dienst des Sinnengenusses, und zwar des eigenen, stellen möchte. Während also das heutige Kulturleben eine Höhe erreicht hat, von der aus es auch die glänzendsten Epochen der Vergangenheit überstrahlt, zeigt es doch andererseits auch wieder eine moralische Korruption, die für die Zukunft ernstlich besorgt machen muß.

Daß die Schulerziehung diesen Zeitverhältnissen Rechnung tragen muß, wenn sie sich ihrer Würde als mitbestimmender Faktor des Volkslebens nicht gänzlich begeben will, bedarf nach unseren früheren Darlegungen keines weiteren Nachweises. Jener praktische Zug im Charakter der heutigen Generation ist ein naturgemäßes Produkt der deutschen Kulturentwickelung und daher keineswegs als krankhafter Auswuchs zu bekämpfen. Seitdem unser Volk sich seiner Kulturmächte bewußt geworden ist und seine Aufgabe als mächtige Nation mit der ganzen Zähigkeit seines Charakters erfaßt hat; seitdem ferner der anregende Wettbewerb im Erwerbsleben zu einem heißen Kampfe angewachsen ist, in welchem derjenige den größten Erfolg erringt, der die durch Entdeckungen und Erfindungen neugeschaffenen Hilfsmittel am besten zu nützen weiß, ist es für jeden einzelnen geradezu eine Existenzfrage, ob er die Forderungen, welche das moderne Erwerbsleben an die praktische Bildung stellt, in hinreichendem Maße erfüllt oder nicht. An dieser Thatsache ist nichts zu ändern, auch dadurch nicht, daß man in unpraktischer Weichherzigkeit einen solchen Lauf der Dinge beklagt und Zustände zurückwünscht, die ein weniger anstrengendes, mehr behagliches Dahinleben gestatteten. Und wie kann man diesen Entwickelungsgang beklagen, wenn man bedenkt, daß durch denselben eine Wesenseigentümlichkeit des

Menschen zur Entfaltung kommt, welche dieselbe Daseinsberechtigung hat, wie alle anderen vom Schöpfer verliehenen Kräfte! Eine Gefahr für die Gesundheit des Volkslebens kann aus dieser Richtung nur dann erwachsen, wenn sie sich breit macht auf Kosten anderer berechtigten Interessen. Darum hat die Pädagogik genau abzuwägen, wie weit sie der Zeitströmung folgen, und wie weit sie ihr entgegenarbeiten müsse, damit sie sich eben so fern halte von der Einseitigkeit eines starren Formalismus, der für bloße Kraftbildung schwärmt, wie von dem idealloſen Materialismus, durch den sie sich zur Sklavin einseitiger Zeitinteressen erniedrigen würde. In dieser doppelten Beziehung kann ihr die Sozialethik wichtige Dienste leisten. **Sie liefert einerseits wertvolle, zum Teil entscheidende Gesichtspunkte für die Auswahl der Bildungsmittel und ist andererseits mit ihrer entschiedenen Betonung der sozialen Pflichten gegenüber dem Egoismus des einseitigen Individualismus geeignet, eine moralische Gesundung des Volkslebens herbeiführen zu helfen.**

Die Frage der Stoffauswahl und die damit zusammenhängende Revision der Lehrpläne steht gegenwärtig im Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion. Über die Notwendigkeit einer solchen Revision ist man einig, die Schwierigkeit liegt in der Beantwortung der Frage: Was soll ausgeschieden und was an neuen Stoffen aufgenommen werden? Wer seine Zeit begreift und Verständnis hat für die Entwickelungsbedingungen des Menschengeistes, kann nicht verlangen, daß man den Geist des Kindes an Lehrstoffen bilde, die einer vergangenen Kulturepoche angehören und für die Gegenwart bedeutungslos geworden sind. Eine derartige Ansicht stände nicht bloß in Widerspruch mit der Thatsache, daß sich der sittliche Charakter im Strome des Lebens bilden und bethätigen muß; sie widerspricht auch den Grundsätzen der Sozialethik, die von jedem Einzelnen mit Recht eine Förderung des Gesamtwohls und eine wenn auch noch so bescheidene Vermehrung der Kulturgüter verlangt. Diese Forderung kann nur derjenige erfüllen, der in seinem Berufe die reichen Hilfsmittel, welche ihm Wissenschaft und Technik darbieten, kennt und anzuwenden versteht, und der andererseits über die sozialen Verhältnisse, in denen er lebt, hinreichend unterrichtet ist, um die ihm zustehenden gesellschaftlichen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten mit Verständnis ausüben zu können. Auf diese sozialethischen Anschauungen gestützt, fordert man auch für die einfachste Volksschule eine größere Berücksichtigung der Naturwissenschaften, weil diese gegenwärtig alle Zweige menschlicher Thätigkeit beeinflussen; fordert man ferner Gesetzeskunde und

Volkswirtschaftslehre, sowie für den Geschichtsunterricht eine stärkere Betonung der kulturhistorischen Momente, um das gegenwärtige Kulturleben zum Verständnis zu bringen; fordert man endlich sogar Handfertigkeitsunterricht für die Knaben und Haushaltungskunde für die Mädchen, damit auch die technischen Vorbedingungen für die spätere Berufsthätigkeit möglichst früh und sicher begründet werden.

Gegen die Berechtigung der meisten dieser Forderungen an sich ist vom individual-ethischen Standpunkte nichts einzuwenden, und sie können, in richtiger und maßvoller Weise verwirklicht, unseren Lehrplänen die Gestaltung geben, die der heutigen Aufgabe der Schulerziehung entsprechen würde. Es geschieht der Würde der pädagogischen Wissenschaft durchaus kein Abbruch, wenn sie in der Auswahl ihrer Bildungsmittel einen recht praktischen Sinn bekundet, wenn sie die allgemeine Frage: Wodurch wird das Kind am besten gebildet? etwas konkreter, praktischer faßt und fragt: Wodurch wird das Kind am besten zur verständnisvollen und erfolgreichen Mitwirkung an den Aufgaben der Gegenwart befähigt? Der Einwand, daß dadurch das Stoffprinzip zur Herrschaft gelange, zum Schaden des Bildungsprinzips, ist nicht stichhaltig gegenüber der Thatsache, daß das kraftbildende Moment des Unterrichts nicht in dem Stoffe als solchem, sondern vielmehr in der Art seiner methodischen Behandlung beruht, und daß also eine formale Schulung des jugendlichen Geistes bei rationeller Methode auch an Dingen möglich ist, die den Vorzug praktischer Brauchbarkeit genießen. Der Rechenunterricht z. B. braucht, um Gewandtheit im Denken und Urteilen zu erzielen, nicht schwierige Zahlenkombinationen, niemals vorkommende Brüche u. dergl. heranzuziehen, sondern kann seine Aufgabe an den einfachsten Verhältnissen des täglichen Lebens lösen. Diese Wahrheit scheint von vielen Methodikern noch zu wenig gewürdigt zu werden, man würde sonst nicht mit so großer Zähigkeit an manchen Bestandteilen unserer Lehrpläne festhalten, für deren Aufnahme der rein formale Gesichtspunkt maßgebend gewesen ist, die aber für das spätere Leben des Kindes gänzlich bedeutungslos sind. Diesterwegs didaktische Regel: „Lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!“[1]) sollte auch heute noch beachtet werden. Bei der Kürze der Zeit, die der Volksschule zur Verfügung steht, wäre es ein tadelnswerter Luxus, wenn man sich bei der Auswahl der Lehrstoffe lediglich durch Pietät gegen Herkömmliches oder durch bloße Liebhaberei für einzelne, als besonders bildend geltende Dinge wollte leiten lassen. Nur was

[1]) Wegweiser I, S. 279.

kulturgemäß ist, was den Schüler fähig und geschickt macht, seine Lebensaufgabe unter den ihn umgebenden sozialen Verhältnissen zu erfüllen, nur das verdient Berücksichtigung. Mit dieser Forderung soll keineswegs, wie ausdrücklich betont werden mag, einem banausischen Nützlichkeitsprinzip das Wort geredet werden. Unter der Fähigkeit zur Mitwirkung an der Kulturarbeit verstehe ich nicht eine bloße Summe nützlichen Wissens und ein gewisses Maß körperlicher Geschicklichkeit, sondern vor allem auch eine sittliche Bildung des Charakters, die jede praktische Thätigkeit durch echte Idealität der Gesinnung adelt.

Wenn demnach kein Zweifel sein kann über das Gebiet, auf dem die praktische Pädagogik ihre Bildungsmittel zu suchen hat, so bleibt doch immer noch die Frage offen: Nach welchen Gesichtspunkten soll eine Auswahl unter der ungeheuren Menge von Bildungsmitteln, welche die Gegenwart darbietet, getroffen werden? Sobald man, wie es vom einseitig evolutionistischen Standpunkte aus geschieht, die Erziehung auffaßt als „die Übertragung des Kulturschatzes unseres Geschlechts an dessen zukünftige Verwalter", also nicht das subjektive Bedürfnis des Kindes, sondern den objektiven Wert des Lehrstoffes maßgebend sein läßt, muß man mit Notwendigkeit dahinkommen, daß man die Lehrpläne so reich als möglich ausstattet und den Wert einer Schule nach der Menge des übermittelten Wissens und der angeeigneten Fertigkeiten bemißt. Aus dieser einseitigen Auffassung entspringen alle jene maßlosen Ansprüche, mit denen man sich der Schule von allen Seiten naht, entspringen alle jene Reformen, die dem Organismus der Volksschule immer neue Lehrfächer einfügen, weil es das souveräne „Zeitinteresse" verlangt.

Da hat sich z. B. ein Menschenfreund, der sich für Volkserziehung interessiert, mit nationalökonomischen Studien beschäftigt und dabei gefunden, daß ein großer Teil unserer sozialen Mißstände aus Unkenntnis der wichtigsten ökonomischen Gesetze resultiert; sofort lenkt sich sein Augenmerk auf die Volksschule, und ist er im Besitze der nötigen Rede- und Schreibgewandtheit, dann ist die große Zahl der Reformer wieder um einen bereichert, und ein neues Lehrfach hat einen eifrigen Fürsprecher gewonnen. Ein anderer hat durch seinen Beruf vielleicht Veranlassung, der körperlichen Entwickelung der Jugend seine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, und da er von seinem ärztlichen Standpunkte aus wünschen muß, daß das Stillsitzen und die geistige Anstrengung der Kinder auf eine möglichst kurze Zeit beschränkt werde, so fordert er eine Verminderung der Unterrichtsstunden für Religion, Rechnen und Schreiben, dagegen mehr Turnstunden

und außerdem vielleicht auch Handfertigkeitsunterricht. Und so ist es denn gekommen, daß man im Verlaufe der letzten Jahrzehnte eine ganze Reihe neuer Lehrfächer entdeckt hat, die im Kulturinteresse alle „notwendig" sind und daher von der Pädagogik akzeptiert werden sollen.

Derartige Einseitigkeiten in der Wertschätzung der Bildungsmittel können nur vermieden werden, wenn man die Frage der Stoffauswahl nicht beantwortet vom Standtpunkte der Zeitinteressen, oder gar eines einzelnen Zeitinteresses, sondern von einem Standpunkte, von dem aus die Erziehung als Ganzes, zugleich aber auch in allen ihren einzelnen Beziehungen überschaut werden kann; und diesen erhöhten Standpunkt, der die Erziehung über die vorübergehenden Bedürfnisse der Zeit erhebt, kann nur die Pädagogik selbst bieten, die Pädagogik als Wissenschaft, die sich in erster Linie auf die Kenntnis der Menschennatur im allgemeinen, der Kindernatur im besonderen gründet. Sie ist zwar hinsichtlich der materiellen Seite der Erziehung, also in Bezug auf das Was der Lehrstoffe, von den jeweiligen Kulturverhältnissen abhängig, insofern als sie in diesen das Gebiet vorfindet, wo sie die Mittel zur Erreichung ihrer Ziele zu suchen hat. Aber das Maß und der Umfang, womit sie von den dargebotenen Kulturgütern Gebrauch macht, also das Wieviel der Lehrstoffe, kann ihr eben so wenig von außen aufgenötigt werden, wie die Methode, deren sie sich bei der Verarbeitung zu bedienen hat. Hier kann es keine andere entscheidende Instanz geben, als die Natur des im Mittelpunkte aller erzieherischen Thätigkeit stehenden Kindes: Was dieser Natur und ihren Entwickelungsgesetzen entspricht und am besten geeignet ist, als Grundlage der allgemeinen Menschenbildung — nicht Standes- oder Berufsbildung — zu dienen, das ist in den Lehrplan aufzunehmen, dagegen alles fernzuhalten, was entweder über diese Aufgabe oder über die kindliche Kraft hinausgeht. Also nicht der objektive Kulturwert der Lehrstoffe ist maßgebend für den Umfang der Lehrpläne, sondern allein das subjektive Bedürfnis des Zöglings, weshalb die Volksschule auf manches verzichten muß, was an sich als höchst nützlich und bildend bezeichnet werden kann.

Die Aufgabe der Erziehung, eine allgemeine Menschenbildung auf dem Boden des jeweiligen Kulturlebens zu vermitteln, verlangt zunächst solche Lehrstoffe, die für alle Kinder eines Volkes, ohne Unterschied des Standes und Berufs, von Wert sind, also nicht einzelne Kenntnisse für den Kaufmann oder Landwirt, nicht einzelne Fertigkeiten für den Handwerker oder Arbeiter,

und auch nicht besondere Belehrungen für den Hausfrauen- oder Dienstbotenberuf. Vielmehr wird die Schule die Mittel als die wichtigsten zur allgemeinen Menschenbildung bevorzugen müssen, „deren Einfluß und Wirksamkeit am weitesten reicht, am ersten anfängt, am öftersten von der Gelegenheit erneuert wird, die der ganzen künftigen Bildung den Weg am weitesten hin im voraus bahnen, die in der Folge das meiste möglich machen, die am häufigsten im Leben zur Anwendung kommen und bei jeder neuen Anwendung neue Früchte tragen".[1]) Diese Bedeutung für die Bildung jedes Einzelnen kann auf allen Gebieten des Wissens und Könnens nur das Allgemeine haben, von dem aus, da es alles Besondere in sich schließt, die geistigen Linien nach jedem einzelnen Punkte der Peripherie des geistigen Lebens gezogen werden können. „Wer das Allgemeine weiß", sagt Herbart, „der weiß von jedem Einzelnen, wobei dies Allgemeine vorkommt, immer schon etwas", und wenn die Schule sich bemüht, diese Grundlage alles Wissens und Könnens so zu behandeln, daß alle geistigen Anlagen im Zöglinge entwickelt, alle inneren Kräfte geweckt und gefördert werden, dann wird sie ihn mit jener geistigen Gewandtheit und Beweglichkeit ausstatten, die ihn zu einem brauchbaren Gliede der menschlichen Gesellschaft macht, welchem Lebenskreise auch immer er später angehören mag. „Nur eine solche Bildung erzeugt auch innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft jenes gegenseitige Verständnis, das ein friedliches Zusammenleben und Zusammenwirken möglich macht, während eine von vornherein angestrebte oder zu früh eingeleitete Fachbildung den Gesichtskreis beschränkt, den Geist verknöchert, den Sinn, wie der Dichter sagt, verengert und auf die Verfolgung von Sonderinteressen hinlenkt, in schwierigeren Lebenslagen aber den Menschen rat- und hilflos macht."[2])

Freilich ist mit der Gewinnung eines zweckmäßigen Lehrstoffs die Aufgabe einer vernünftigen Unterrichtsreform keineswegs erschöpft. Der wichtigste und auch schwierigste Teil jedes erziehenden Unterrichts ist ja die Methode, die Art und Weise, wie der Lehrstoff in den geistigen Besitz des Schülers übergeführt wird. Daß jedes Wissen totes Stück- und Flickwerk bleibt, solange es nicht ein organischer Bestandteil des Gedankenkreises geworden ist; ja daß selbst äußeren Fertigkeiten das eigentlich Menschliche fehlt, wenn sie nicht auf verständige Einsicht gegründet sind und von dieser geleitet werden: das ist eine Wahrheit, die zwar zu den Elementen der pädagogischen Bildung gehört, aber gerade in

[1]) K. Richter. Über Koch- und Haushaltungsschulen S. 20.
[2]) Derselbe a. a. O. S. 22.

der Gegenwart so häufig außer acht gelassen wird. Jenes an sich berechtigte Streben, den praktischen Forderungen der Zeit Zugeständnisse zu machen, hat vielfach dazu verführt, den Umfang des dargebotenen Wissensmaterials auf Kosten einer bildenden Behandlung und gründlichen Vertiefung zu erweitern, ohne auf Althergebrachtes Verzicht zu leisten, und so ist es gekommen, „daß das Stoffprinzip das herrschende geworden ist, die Menge des Wissens und der Fertigkeiten ist maßgebend geworden für die Arbeit der Volksschule und ihre Beurteilung, wie sie leider der Maßstab für die Beurteilung der geistigen Beschaffenheit unserer Jugend geworden ist.“[1]) Hier also ist ein Punkt, wo der Grundsatz der Kulturgemäßheit seine Einschränkung erfahren muß durch den Grundsatz der Naturgemäßheit, indem man den Umfang des Lehrstoffs bestimmt durch die Rücksicht auf die geistige Verdauungsfähigkeit des Kindes. Was über diese Fähigkeit hinausgeht, was also dem vorhandenen geistigen Besitz nicht völlig assimiliert werden kann, darf als schädlicher und hemmender Ballast Anspruch auf Behandlung in der Volksschule nicht erheben, selbst wenn es objektiv als höchst wünschenswert, ja als notwendig bezeichnet werden könnte. Wir lehren zu viel und üben zu wenig, sagte einst ein Kollege gesprächsweise zu mir, und er scheint mir damit einen Hauptfehler unserer Unterrichtsweise getroffen zu haben. Man kann in der Fortbildungsschule, wo man an das in der Schule Gelernte anknüpfen und darauf weiterbauen will, in jeder Unterrichtsstunde die Erfahrung machen, daß die Schüler wohl sehr vieles „gehabt,“ aber nur herzlich wenig behalten haben, weil es in der Schule immer an Zeit zur sichern Aneignung durch Übung und Wiederholung gefehlt hat. Diese Thatsache müßte bei den heutigen Reformvorschlägen mehr, als es geschieht, berücksichtigt werden, es würde dann aus dem Unterrichte jenes Hasten und Jagen verschwinden, das den Schüler im Fluge von Gegenstand zu Gegenstand führt und ihn hindert, sich in das Einzelne zu vertiefen und sich dafür zu erwärmen.

Die pädagogische Theorie beweist mit hellen und klaren Gründen, daß ein einziger Gegenstand, gründlich behandelt und recht innig und vielseitig mit dem vorhandenen Vorstellungsinhalte verknüpft, für die Bildung eines Menschen mehr leistet als zehn Gegenstände, die beziehungslos im Gedächtnisse aufgespeichert werden, und doch hat man sich immer noch nicht entschließen können, aus dieser höchst wichtigen Erkenntnis die Konsequenzen für die Unterrichtspraxis zu ziehen. Freilich die zunächst Beteiligten, die Lehrer, sind dafür nicht in erster Linie,

[1]) Sachse. Zur Schulreform. S. 4.

vielleicht auch am wenigsten verantwortlich zu machen, denn sie sind an den eingeführten Lehrplan gebunden, der sie zur Bewältigung eines vorgeschriebenen Stoffminimums verpflichtet, selbst wenn diese Bewältigung infolge der besonderen Verhältnisse einer Klasse auf Kosten einer gründlichen Vertiefung geschehen muß. Wo man von Seiten der Aufsichtsorgane die Thätigkeit eines Lehrers vorwiegend nach dem Maß von präsentem Wissen seiner Schüler, oder nach der Pünktlichkeit beurteilt, womit er das vorgeschriebene Lehrpensum in der vorschriftsmäßigen Zeit durchackert; wo selbst das Tiefste und Innerlichste, die Religion, nicht Gnade findet vor den Augen des wissenheischenden Examinators: da werden alle den Lehrstoff betreffenden Reformbestrebungen nur die Oberfläche des Schulunterrichts berühren, werden alle Wünsche inbezug auf eine Stärkung des Einflusses der Schule — fromme Wünsche bleiben. Die Erfolge des Unterrichts liegen auf geistigem Gebiete, seine Einwirkungen sind psychologischer Natur, und in dieser Richtung läßt sich durch engherzige Vorschriften und bureaukratische Bevormundung am wenigsten erreichen. Jede Methode erhält ihren wahren Wert erst durch die Persönlichkeit dessen, der sie anwendet, und eine Schulreform kann nur dann die erhoffte Besserung im Erziehungswesen herbeiführen, wenn sie auf Lehrer rechnen darf, die fähig und gewillt sind, mit ihrer ganzen Persönlichkeit für die Verwirklichung der als vernünftig erkannten Erziehungsgrundsätze einzutreten. Ein sehr wesentliches Moment aller Reformbestrebungen wird also darin bestehen müssen, daß man die Herzen zu erwärmen und die Köpfe zu erhellen sucht bei denen, welchen die Zukunft des Volkes anvertraut ist. Anderseits muß man sich aber auch entschließen, der pädagogischen Einsicht und dem guten Willen des Lehrers mehr Vertrauen entgegenzubringen und demgemäß gestatten, daß er den offiziellen Lehrplan in freierer Weise benutzt, daß er hier wegläßt und kürzt, was er mit Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse seiner Schüler, sowie auf seine eigene Individualität für überflüssig oder entbehrlich hält, dort erweitert und vertieft, was ihm eben diese Verhältnisse als besonders wichtig erscheinen lassen. Also nicht die Menge des Behandelten und von den Schülern Gewußten darf der Wertmesser einer Schule sein, sondern der Grad von Innigkeit, womit dasselbe dem geistigen Organismus des Schülers eingefügt und damit bleibendes Eigentum geworden ist. Gerade in unsrer Zeit, wo die Stofffrage überall im Vordergrunde des Interesses steht, muß diese jedem pädagogischen Fachmanne wenigstens in der Theorie geläufige Wahrheit immer wieder betont werden, damit die Ideen unserer pädagogischen Bahnbrecher, eines Pestalozzi, eines Diesterweg u. a., nicht aufs neue

um Jahrzehnte zurückgeworfen werden auf der Bahn ihrer praktischen Verwirklichung. Die pädagogischen Reformbestrebungen können nur dann zu einem segensreichen Ergebnis führen, wenn der Buchstabe durch den Geist überwunden wird, wenn mit dem Stoffe zugleich auch die beherrschende Form, mit dem Was zugleich auch das Wie eine verständnisvolle Pflege erfährt.

Diese Voraussetzungen müssen erfüllt werden, nicht bloß um den Forderungen zu genügen, welche das Leben der Gegenwart an die praktische Tüchtigkeit des Menschen stellt, sondern auch um die eigentliche erziehliche Aufgabe des Unterrichts, die sittliche Bildung des Schülers zu ermöglichen. Denn auch in dieser letzteren Beziehung stellt das Zeitbedürfnis Anforderungen an die Leistungen der Volksschule, die eine Schulreform als wesentlich mit in Betracht ziehen muß. Allerdings ist die sittliche Aufgabe der Menschheit und des Einzelnen, und damit auch die erziehliche Aufgabe des Unterrichts im allgemeinen zu allen Zeiten dieselbe; aber da jede Zeit ihre besonderen sittlichen Mängel und Schwächen aufweist, so nimmt auch die allgemeine Aufgabe der Schulerziehung zu jeder Zeit eine besondere Gestalt an, indem sie darauf gerichtet sein muß, an der Heilung der sittlichen Zeitschäden mitzuarbeiten, die Hemmnisse beseitigen zu helfen, welche der Entwicklung des sittlichen Charakters durch den herrschenden Zeitgeist entgegengesetzt werden. Welche Gefahren aber gerade in unserer Zeit der sittlichen Bildung drohen, das ist allen Denkenden längst klar und oft genug ausgesprochen worden. Sie stehen im engen Zusammenhange mit dem auf das Nützliche, Praktische gerichtete Streben der heutigen Generation, das zwar an sich berechtigt ist, aber in seiner Einseitigkeit doch zur Unterschätzung sittlicher Werte und zur Vernachlässigung idealer Güter geführt hat.

Alles will heut im Fluge verdienen,
Von Sittlichkeitsbedenken frei,
Und auf den Länder verbindenden Schienen
Dampft man an Glück und an Tugend vorbei.
(Bodenstedt.)

Ein geistreicher Schriftsteller hat als die schlimmsten Erbfeinde Deutschlands Zola und Dubois-Reymond bezeichnet, in welchen ihm „Brutalität des Fühlens und Hochmut des Wissens" verkörpert erscheinen,[1]) und wenn wir uns an den sachlichen Kern dieser Bemerkung halten, dann müssen wir ihm zustimmen: denn Überschätzung des Wissens und Gemütsarmut sind auf geistigem Ge-

[1]) Rembrandt als Erzieher S. 305.

biete die Symptome der herrschenden Lebens- und Weltauffassung, die sich in der Lebensführung als Jagen nach vergänglichem Gewinn und Genuß kenntlich macht.

Durch diese Besonderheit des Zeitcharakters erhält auch die Schulerziehung ihre besondere Aufgabe vorgezeichnet: sie soll die Jugend zu einer richtigen Wertschätzung der Dinge befähigen, soll eine ideale Gesinnung pflegen und sorgen, daß „über dem Wagengerassel der deutschen Großstädte das Rauschen der deutschen Eichen nicht vergessen werde." Dieser Gesichtspunkt ist für eine gesunde Schulreform außerordentlich wichtig, er muß Lehrstoff und Lehrverfahren beeinflussen; denn nicht die Frage: Wie machen wir die Jugend klüger und geschickter? sondern die Frage: Wie machen wir sie *besser, sittlicher*? ist die Kardinalfrage jeder vernünftigen Pädagogik, und sie hat für die Schule der Gegenwart besondere Wichtigkeit, weil sie im Leben meist so wenig zur Geltung kommt. Was die übrigen Erziehungsfaktoren, das Familien- und öffentliche Leben, versäumen, soll die Schule nachholen, was jene verderben, soll sie gutzumachen suchen, und wenn jene durch einseitige Pflege einer einzelnen Geistesrichtung das ruhige Gleichgewicht der Volksbildung gefährden, muß sie ein Gegengewicht schaffen, um an der Herstellung des gestörten Gleichgewichts nach Kräften mitzuwirken. Da nun die Wagschale der materiellen Interessen sich bedenklich gesenkt hat zu Ungunsten der idealen und sittlichen, so hat die Schule die Pflicht, ihren Einfluß vornehmlich zu Gunsten der letzteren geltend zu machen, mehr, als es unter anderen Zeitverhältnissen vielleicht nötig sein würde. Je einseitiger das Erwerbsleben die Kräfte des Menschen für den Kampf um die materielle Existenz in Anspruch nimmt, desto mehr muß sich die Schulerziehung um die Begründung einer idealen Lebensauffassung bemühen, und je größer in Familie und Gesellschaft die Gefahren sind, welche die sittliche Bildung des Zöglings bedrohen, desto eifriger und ernster muß die Schule auf die Erziehung zur sittlichen Charakterstärke bedacht sein. In diesem Sinne sagt Pestalozzi: „Das, was man in der Schule treibt, das Schreiben, Rechnen und Lesen, ist eigentlich nicht das, worin es den Kindern daheim am meisten fehlt; daß sie etwas lernen und etwas können, das ist freilich nütz und gut. Aber daß sie *etwas werden*, daß sie das *recht* werden, was sie einst sein sollen, das ist, was not thut, und wozu es ihnen so vielseitig an Leitung und Führung fehlt, und wo ein Schulmeister vorzüglich nachhelfen muß. Das Rechtthun muß ihnen zur Gewohnheit und ihr Wille dafür unerschütterlich gemacht werden."

Ist die Schulerziehung in ihrer bisherigen Gestalt diesen Grundsätzen immer und in vollem Umfange gerecht geworden?

In der Theorie gilt es allerdings längst als unumstößliche Wahrheit, daß die schwerste Aufgabe der Pädagogik nicht auf dem Gebiete des Wissens und Könnens, sondern auf dem des Willens liegt, und daß wir mit Herbart keinen Unterricht anerkennen dürfen, der nicht erzieht. Aber die Erziehungspraxis scheint doch von diesem Gedanken noch nicht hinreichend durchdrungen zu sein, denn der Vorwurf, daß die Schule zu viel unterrichte und zu wenig erziehe, wird auch von einsichtigen Schulmännern immer aufs neue erhoben. Auch hier wieder ist es das Stoffprinzip, der schon von Dörpfeld getadelte didaktische Materialismus, der die sittlichen Wirkungen der Schularbeit beeinträchtigt. In einer sehr lesenswerten Broschüre sagt Pfeifer:[1] „Die sittlichen Defekten der Kinder vorbeugende Thätigkeit des Lehrers erweist sich machtlos, wenn dieser mit der Lehrplanpeitsche durch das Schuljahr gehetzt wird, nur um die vorgeschriebenen Pensen erledigen zu können. Zu volle Lehrpläne sind Feinde erzieherischer Maßnahmen. Schon in Rücksicht auf intellektuelle Bildung darf behauptet werden: Je leerer der Lehrplan an Forderungen, desto voller die Köpfe an Vorstellungen, und je voller der Lehrplan, desto leerer meist die Köpfe. Denn Verknüpfen und Verweben, Vergleichen, Zusammenfassen, Anwenden und Aussprechen im Zusammenhange sind alles gute Dinge; aber gut Ding will Weile haben! Wie nun, wenn der Lehrer vor Stoffmenge keine Zeit findet, dem Äußern der Kinder vor dem Unterrichte ein prüfendes Auge zu widmen; wenn er nie einige Augenblicke der Muße hat, mit seinen Kindern von dem zu reden, was ihnen in der Welt und für die Welt an seiner Klugheit und guter Sitte not ist; wenn selbst ernste Disziplinarfälle keine oder nur oberflächliche Erledigung finden, weil der Lehrer sonst nicht mit dem Klassenpensum durchkommt; wenn der Gewöhnung, dieser Nährmutter alles Guten, nicht Zeit bleibt, bei dieser Expreßstoffnudelei ihr Segenswerk zu treiben!“

Was die Bedeutung des sozialethischen Bildungsideals für die sittliche Bildung anbetrifft, so kann es der Pädagogik auch in dieser Richtung manche wertvolle Anregung geben. Nicht, als ob damit ein ganz neues Moment in die Erziehungstheorie eingeführt werden müßte. Schon bei Pestalozzi, den man wohl als einen Hauptvertreter der Individualitätspädagogik bezeichnet, finden wir eine Berücksichtigung des sozialen Moments in der Erziehung; denn wie er gerade durch die sozialen Zustände seiner Zeit zu seinen genialen Reformen gedrängt wurde, so hatte er auch bei allen erzieherischen Maßnahmen die soziale Wohlfahrt im Auge, indem

[1] Mehr Aufsicht, mehr Sitte! Leipzig. Ernst Wunderlich.

er dem Staate und der Gesellschaft tüchtig gebildete Individuen liefern wollte, wie er selbst bei all seinem aufreibenden Wirken von umfassender Menschenliebe getragen wurde.

Wenn er z. B. fordert, daß der Zögling „nicht nur *für* seine Verhältnisse, sondern auch *durch* sie gebildet werde", oder wenn es in dem „Bericht an die Eltern und das Publikum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzischen Anstalt in Iferten im Jahre 1807" heißt: „Wir glauben überhaupt, der Jugendunterricht müsse in seinem ganzen Umfange mehr *kraftbildend als wissenbereichernd* sein", so dürfte gegen eine derartige Abschätzung des formalen und materialen Erziehungsprinzips auch von einem gemäßigt sozialethischen Standpunkte nichts einzuwenden sein. Denn von *einseitigem* Individualismus kann keine Rede sein bei einer Auffassung, die zwar die Erziehung für die sozialen Verhältnisse und die Bereicherung mit Kenntnissen dem Prinzip der Kraftbildung unterordnet, im übrigen aber ihre Berechtigung keineswegs leugnet. Man sieht, daß Pestalozzi doch noch nicht so gänzlich veraltet ist, wie manche Reformpädagogen der neuesten Zeit wähnen; es wäre sogar zu wünschen, daß der Gedankenreichtum seiner Schriften bei Erörterung wichtiger Erziehungsfragen mehr ausgebeutet würde, als es gegenwärtig geschieht. Vielleicht würde dann in der pädagogischen Litteratur wieder mehr ein Moment zur Geltung kommen, das gegenüber der verständig abwägenden, praktischen Richtung unserer Tage ungebührlich zurücktreten muß: die ideale Auffassung, die glühende Begeisterung für die höchsten Ziele der Menschheit.

Die Entwickelung der Erziehungspraxis in der nachpestalozzischen Zeit hat allerdings in mancher Hinsicht eine Richtung eingeschlagen, bei welcher der soziale Gesichtspunkt allzusehr vernachlässigt wurde zu Gunsten des Individualitätsprinzips, und die gegenwärtig in Erziehungsfragen sich vordrängende soziale Strömung ist lediglich als eine naturgemäße Reaktion gegen diese Einseitigkeit zu betrachten. Wenn es der Pädagogik gelingt, das Berechtigte und Gesunde dieser neuen Strömung zu erkennen, ohne sich, wie es leider zu befürchten ist, durch das Einseitige und Übertriebene darin in das entgegengesetzte Extrem fortreißen zu lassen, dann wird sie insbesondere auch den sittlichen Schäden unserer Zeit wirksamer begegnen können. Der zügellose Egoismus mit seinen materialistischen Lebensidealen, der sich überall breit macht, kann nur ein Gegengewicht finden in einer sittlichen Bildung, die zwar auf Ausgestaltung einer einheitlichen, harmonisch entfalteten Persönlichkeit hinarbeitet, als *wesentlichen Faktor aber das aus echt christlicher Gesinnung*

fließende soziale Interesse in sich aufnimmt. Daß das letztere vorhanden ist, beweist unsere ganze politische Entwickelung, aber es ist in seiner jetzigen Gestalt doch nur der Ausfluß eines rohen Materialismus, der mit seiner Hilfe nach Befriedigung trachtet, und es bedarf daher einer Veredelung, welche einzig und allein die Religion, das Christentum bewirken kann.

Gerade weil die religiöse Gesinnung dem heutigen Geschlecht so sehr abhanden gekommen ist, wie es der Indifferentismus in den oberen, der offenbare Haß gegen alles Heilige in den unteren Volksschichten beweist, gerade deshalb hat die soziale Strömung eine Richtung nehmen können, die zu einem Bruch mit allem Bestehenden und zu einem erbitterten Kampfe gegen Staat und Kirche hindrängt. Nur wenn die Schule, selbstverständlich in Übereinstimmung mit Kirche und Staat, den sozialen Faktor in ihre Pflege nimmt und ihn in Einklang zu bringen sucht mit der intellektuellen und religiösen Bildung, damit er geklärt und veredelt werde: nur dann ist eine Gesundung unseres sittlichen Lebens und eine stetige Fortentwickelung der menschlichen Gesellschaft zu erhoffen.

An Bestrebungen in dieser Richtung fehlt es in der pädagogischen Bewegung der Gegenwart nicht. Die Forderung der Einheits- und Simultanschule, wie sie von einsichtigen Schulmännern immer aufs neue erhoben und begründet wird, ist doch einzig und allein dem Wunsche entsprungen, daß die Schule so viel als möglich dazu beitragen möchte, die verschiedenen Gesellschaftsklassen einander näher zu bringen, die sozialen Gegensätze zu vermitteln. Eine deutsche Nationalschule mit christlich-simultanem Religionsunterricht ist ein Ideal, für das sich jeder erwärmen muß, der seinem Volke den sozialen Frieden wünscht und der für den Einzelnen die Verpflichtung anerkennt, an der Erbauung des Reiches Gottes auf Erden und an der Verwirklichung des Heilandswortes von einem Hirten und einer Herde mitzuarbeiten. Aber der Verwirklichung dieses Ideals stehen augenblicklich in den sozialen und kirchlichen Verhältnissen noch so viele Schwierigkeiten entgegen, und das wirkliche Verständnis dafür ist bei der großen Masse des Volkes, nicht bloß den Ungebildeten, leider immer noch so selten zu finden, daß es der Pädagogik wohl fürs erste nicht gelingen wird, mit ihren Forderungen durchzudringen. Aber selbst wenn man annehmen könnte, die Verwirklichung dieser pädagogischen Ideale wäre unter den heutigen Zeitverhältnissen möglich, so wäre doch immer noch zu bezweifeln, ob der Wandel in der äußeren Organisation des Schulwesens wirklich einen tiefgehenden Einfluß in der gewünschten Richtung auszuüben vermöchte, wenn nicht ein entsprechender Wechsel

in der inneren Organisation, in der Organisation der Bildungsmittel einträte. Das letztere ist auf jeden Fall die Hauptsache, denn wenn es der Schulerziehung nicht gelingt, den gesamten Bildungsinhalt so zu organisieren, daß alle Hauptrichtungen des menschlichen Interesse, das soziale mit einbegriffen, in einen einzigen Mittelpunkt, zur Einheit des sittlichen Charakters zusammenfließen, werden alle Reformversuche, die nur die äußere Organisation betreffen, unzulängliche Palliativmittel bleiben. Dem bisherigen Schulunterichte wird nicht mit Unrecht der Vorwurf gemacht, daß er es nicht verstehe, den religiösen und intellektuellen Faktor der Bildung in innige Beziehung zu setzen und damit dem Widerspruch vorzubeugen, den das spätere Leben mit seinen „Aufklärungen" zwischen beiden so leicht hervorzurufen weiß, und was insbesondre den sozialen Faktor anbetrifft, so tritt er in den weitaus meisten Fällen erst nach der Schulzeit zu den genannten hinzu, um den schon vorhandenen Gegensatz noch mehr zu vertiefen und zu komplizieren.[1]) Um einer derartigen Verworrenheit vorzubeugen, wird die Schulerziehung darauf bedacht sein müssen, vor allem eine sittlich-religiöse Bildung zu vermitteln, die nicht bloß als ein Bestandteil der Bildung neben anderen steht, sondern alle übrigen Bestandteile durchdringt, beherrscht, veredelt und somit in der Gesamtheit aller Interessen, Gefühle und Strebungen den Grundton ausmacht, der dem menschlichen Trachten die Richtung auf das Hohe, Ideale, Ewige verleiht. Nur so wird die Schule dazu beitragen können, dem materialistischen Hange unserer Zeit ein Gegengewicht zu schaffen, und insbesondere das soziale Streben in Bahnen zu leiten, wo es sich harmonisch einfügt in den Akkord echter Herzens- und Geistesbildung.

III.

> Zur wahrhaft menschlichen Bildung gehört ein Herz voll reiner Ideale, ein klarer Kopf und eine geschickte Hand.

Um nun die Consequenzen, welche sich aus den bisher dargelegten Grundsätzen für die Neugestaltung unserer Lehrpläne ergeben, etwas näher zu beleuchten, fragen wir zunächst: Ist das Bestreben, neue Lehrfächer, wie Staats- und Rechtskunde, Volkswirtschaftslehre, Haushaltungskunde, Handfertigkeitsunterricht und

[1]) Man vergleiche hierzu die treffliche Abhandlung von Lic. theol. Fr. Hummel: Was läßt sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen thun? Gekrönte Preisschrift.

dergleichen, in den Organismus der Erziehungsmittel einzufügen, als die geeignete und psychologisch berechtigte Form zur Erfüllung sozialethischer Forderungen anzusehen? Zwar hat die Volksschule „grundlegende Erkenntnisse für den gesamten Bildungszustand der Gegenwart zu übermitteln, damit das spätere Leben des Kindes mit seinen Beobachtungen, Erfahrungen und weiteren Bildungseinflüssen einen Grund finde, auf dem es weiterbauen kann;“ aber nach meiner Meinung sind dazu neue Lehrfächer nicht erforderlich, und für solche ist auch im Hinblick auf die Kürze der Unterrichtszeit und die kindliche Fassungskraft gar kein Platz mehr vorhanden; es sind vielmehr die bisherigen vollständig ausreichend, um ihnen diejenigen Gedankenmassen einzuordnen, die „als Träger kraftbildender Interessen“ für die Volksschule in Betracht zu kommen haben. Wohin die bloße Hinzufügung neuer, aus bisher unbenutzten Gedankengebieten entnommenen Lehrstoffe zu den alten führt, kann ein Blick in die zu diesem Zweck verfaßten Lehrbücher und Leitfäden lehren: eine meist trockene Zusammenstellung nützlicher Notizen, die lediglich ein neues Fach in dem dehnbaren Gedächtnis des Kindes ausfüllen, um dann später die große Masse des Vergessenen zu vermehren. Man mache nur einmal wirklich ernst mit der Sichtung des Lehrstoffs innerhalb der vorhandenen Unterrichtsfächer, räume gründlich auf mit dem Ballast von Einzelheiten, die als Überreste einer veralteten Anschauung jeder gesunden Fortentwicklung in der Richtung des Kulturgemäßen hinderlich sind; dann wird man, trotz dem stetig wachsenden Umfange volkstümlichen Wissens, Platz und Zeit gewinnen zur Aufnahme und Verarbeitung solcher Wissensstoffe, die den Bedürfnissen der Schule und des Lebens in gleichem Maße entsprechen, ohne daß dadurch die für eine gediegene Charakterbildung nötige Einheit des Gedankenkreises gestört wird.

So sehr man das Bestreben billigen muß, der einseitigen Pflege der Geistesbildung ein Gegengewicht in der körperlichen Ausbildung zu geben, so entschieden muß es die Volksschule ablehnen, den Handfertigkeitsunterricht als selbständiges Lehrfach aufzunehmen.[1]) Es liegt eine starke Übertreibung in den Worten des einstigen französischen Unterrichtsministers L. Ferry: „Wenn Hobel und Feile ihren Ehrenplatz neben dem Zirkel, der Karte und dem Geschichtsbuche eingenommen haben, dann werden sehr viele Vorurteile absterben, der soziale Friede wird sich auf den Bänken

[1]) Wer sich eingehend mit dieser Frage beschäftigen will, findet ein reichhaltiges Litteraturverzeichnis (47 Nummern) in Nr. 7 der Sächsischen Schulzeitung 1899.

der Elementarschule vorbereiten" 2c., und es ist geradezu eine Verirrung, wenn man sich zu dem Vorschlag versteigt, den Religionsunterricht zu Gunsten des Handfertigkeitsunterrichts zu beschränken und diesen selbst in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu stellen. Man darf doch nicht vergessen, daß die nächsten und Hauptaufgaben der Volksschulerziehung auf dem Gebiete der intellektuellen und sittlichen Bildung liegen, damit auch dem Ärmsten und Niedrigsten im Volke „diejenigen idealen Güter erhalten bleiben, die ihm seine Menschenwürde verleihen und bewahren, die ihn später im Berufsleben geistig emporheben und aufrechterhalten, damit er nicht ein Sklave der irdischen Welt, ihres Druckes und Dranges, nicht eine lebendige Arbeitsmaschine werde."[1]) Die körperliche Ausbildung kann immer nur so weit Berücksichtigung finden, als dadurch nicht jene Hauptaufgaben beeinträchtigt werden. Die Volksschule kann eben nicht alles leisten, kann nicht alle Pflichten der Eltern auf sich nehmen, sondern in erster Linie nur denjenigen Teil derselben, für deren Erfüllung die zunächst Verpflichteten unvermögend sind. Sehr richtig bemerkt Dr. Sachse über diesen Punkt, daß es im großen und ganzen unserer Zeit mehr not thut, die Eltern auf ihre Pflichten gegen die Kinder aufmerksam zu machen, als der Schule mehr und mehr Obligenheiten aufzuzwingen, die weder ihrem Prinzip entsprechen, noch ihre Arbeit fördern.[2]) So wünschenswert es in manchen Fällen auch sein mag, daß schon der Knabe eine geübte Hand bekomme, daß schon das Mädchen mit der Praxis des Haushalts vertraut gemacht werde, so wenig kann doch die Volksschule auf diese besonderen Wünsche eingehen, sondern muß ihre Erfüllung dem Elternhause, oder besonderen, außerhalb ihres Organismus stehenden Veranstaltungen überlassen. Es ist auch zu erwägen, ob nicht ein Massenunterricht mit all seinen Unzuträglichkeiten, wie dumpfe Zimmerluft, ungenügende Beleuchtung u. dgl., den Wert der körperlichen Arbeit in gesundheitlicher Hinsicht vollständig illusorisch macht. Diese Erwägung hat auch wahrscheinlich die Königliche Regierung zu Erfurt zu der Bestimmung veranlaßt, daß sie nur solche Einrichtungen gefördert wissen will, die eine anregende, tüchtige Arbeit bezwecken, und bei der die Knaben möglichst viel zu frischer körperlicher Bewegung veranlaßt werden.[3]) Erstrebt man mit der Einführung dieses Unterrichts eine Fertigkeit, die dem Knaben die Erlernung eines Handwerks erleichtern soll, so geht man damit über das

---

[1]) Palmer in Schmidt Päd. Encykl. B. 7, S. 337.
[2]) Zur Schulreform S. 17.
[3]) Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 1895, Nr 32.

Ziel der Volksschule hinaus, das nicht in der Vorbereitung für einen bestimmten Stand bestehen kann. Will man aber dadurch lediglich der allgemeinen körperlichen Ausbildung dienen, dann hat man in den Jugendspielen und im Turnunterrichte viel zweckmäßigere Mittel zur Verfügung. Soweit die Ausbildung der Hand und des Auges zur Grundlage der allgemeinen Menschenbildung gehört, läßt sie sich durch zweckmäßige Gestaltung bereits vorhandener Lehrfächer in genügendem Maße erreichen. Abgesehen vom Schreib- und Zeichenunterrichte, die ja dem genannten Zwecke in erster Linie dienen, könnten auch Geometrie, Physik und Geographie, soweit sie Gelegenheit zum Zeichnen und plastischen Formen geben, manche fruchtbare Anregung bekommen durch die pädagogischen Gesichtspunkte, von welchen die Freunde des Handfertigkeitsunterrichts geleitet werden. Durch einen anregenden Unterricht in den genannten Fächern kann man den Schülern manchen wertvollen Fingerzeig für eine angemessene häusliche Selbstbeschäftigung geben. Erscheint es dennoch für gewisse Großstadtverhältnisse als wünschenswert, den größeren Knaben in schulfreien Stunden eine pädagogisch geleitete Beschäftigung zu verschaffen, so muß dies durch besondere Veranstaltungen, wie Knabenhorte, geschehen. Die Schule als solche aber darf mit dieser Aufgabe nicht belastet werden.[1])

Aehnlich verhält es sich mit der Forderung eines besonderen Haushaltungsunterrichts für Mädchenschulen. Auch diesem fehlt zu sehr der Charakter des Allgemeinen, als daß man ihn als eine notwendige Grundlage der allgemeinen Menschenbildung ansehen könnte, vielmehr würde mit seiner Einführung ein Weg beschritten, auf dem sich die Berufs- und Fachbildung in die Volksschule hineindrängt. Man begründet diese Forderung mit der Thatsache, daß die heutigen Erwerbsverhältnisse es den Frauen der unteren und auch mittleren Stände vielfach unmöglich

[1]) Die deutsche Lehrerwelt hat sich bisher in dieser Frage fast durchweg ablehnend verhalten. So hat z. B. der in der Pfingstwoche in Schwelm abgehaltene Westfälische Lehrertag sich mit Entschiedenheit gegen die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts ausgesprochen, und zwar auf Grund folgender Thesen: 1. Dem Knabenhandfertigkeitsunterricht kann eine erziehliche, hygienische und soziale Bedeutung nicht abgesprochen werden. 2. Auch kann derselbe, namentlich der Unterricht in Papparbeit und Kerbschnitzerei, zu den Unterrichtsgegenständen der Volksschule ziemlich leicht in Beziehung gesetzt werden. 3. Gegen die obligatorische Einführuug des Knaben-Handfertigkeitsunterrichts aber muß geltend gemacht werden: a) Ohne eine wesentliche Herabminderung der Schülerzahl der Klassen kann der Unterricht nicht mit Erfolg betrieben werden; b) den einzelnen Lehrfächern würde durch ihn ein großer Teil der notwendigen Zeit entzogen werden; c) die Ziele, die der Knaben-Handfertigkeitsunterricht verfolgt, werden auch durch einen Teil der übrigen Lehrfächer angestrebt und erreicht;

machen, ihre heranwachsenden Töchter für den Hausfrauenberuf vorzubereiten, und daß dadurch das Familienleben mehr und mehr Schaden leide. Mit der Einführung des Haushaltungsunterrichts, der das Interesse der weiblichen Jugend für die Hausarbeit wecken und beleben soll, hofft man einen wichtigen Schritt zur Lösung der sozialen Frage, besonders der Frauenfrage zu thun. Vom sozialethischen Standpunkte aus muß man es nur billigen, daß man auf Maßnahmen bedacht ist, die dem Staate durch Hebung des Familienlebens seine gesunde Grundlage zu erhalten suchen. Aber zu diesem Zwecke dem Lehrplane der Mädchenschule ein neues Fach einzufügen, dagegen müssen schwere pädagogische Bedenken erhoben werden. Zunächst ist zu bestreiten, daß die Anleitung zur Führung eines Haushalts zu jenen allgemeinen Aufgaben der Schule gehöre, wie ich sie auf S. 34 kurz charakterisiert habe. Ein großer Teil unserer Mädchen findet niemals Gelegenheit, den Hausfrauenberuf auszuüben, sondern ist darauf angewiesen, später ein Fortkommen in irgend einem Erwerbszweige zu suchen. Außerdem ist die Kochkunst, die doch den Hauptlehrgegenstand des geplanten und bereits eingeführten Haushaltungsunterrichts bildet, keineswegs das einzige, ja nicht einmal des wichtigste Erfordernis einer tüchtigen Hausfrau, deren vornehmste Aufgabe unstreitig auf dem Gebiete der Kinderpflege und -Erziehung liegt. Und selbst hiervon abgesehen: ist auch für diejenigen Mädchen, die einst als Hausfrau thätig sein werden, das Bedürfnis, in der Schule ihre hauswirtschaftliche Ausbildung zu erhalten, wirklich so allgemein, wie behauptet wird? Ein großer Teil unserer Schülerinnen, ja vielleicht der größte, findet doch sicherlich im Elternhause hinreichend Gelegenheit, sich unter Anleitung der Mutter hauswirtschaftlich zu bethätigen und sich so durch jahrelange Übung und Gewöhnung unverlierbar anzueignen, was ihnen ein Kursus im Haushaltungsunterricht immerhin nur unvollkommen zu bieten vermag. Für sie wäre also der letztere vollständig überflüssig. Kann also von einer Förderung der Allgemeinbildung durch den Haushaltungsunterricht keine Rede sein, so ist im Gegenteil von ihm geradezu eine Schädigung

---

d) die durch ihn bedingten bedeutenden Kosten würden der Beseitigung dringender Notstände im Schulwesen hinderlich sein; e) durch die obligatorische Einführung würde aber auch der Knaben-Handfertigkeitsunterricht einen Teil seiner erziehlichen Bedeutung verlieren, da sie die Freiwilligkeit der Beteiligung beseitigt. 4. Wünschenswert dagegen ist die allgemeine Einführung und Unterstützung des Knaben-Handfertigkeitsunterrichts in seiner bisherigen Ausgestaltung". — Über zahlreiche Kundgebungen seitens der Lehrerschaft gegen die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts berichtet die Sächsische Schulzeitung 1899, Nr. 7.

derselben zu befürchten, da die für ihn erforderliche Zeit nur auf Kosten anderer Lehrfächer gewonnen werden könnte. „Es wäre aber", sagt L. Windscheid in der „Sozialen Praxis" mit Recht, „ein großes Unrecht, den armen Mädchen ihre kargen Bildungsquellen noch zu beschränken, während es ihnen in ihrem späteren Leben kaum möglich ist, das Versäumte nachzuholen. Oft fällt der Zeichenunterricht zum Opfer, und das ist eine ungerechte Verkürzung, denn er fördert, außer der sehr wünschenswerten Handgeschicklichkeit, den ideellen Einfluß eines bessern Verständnisses des Schönen, das von früh an jedem zugänglich gemacht werden sollte. Können Unterrichtsstunden entbehrt werden, so gewähre man den Kindern lieber Zeit zu körperlichen Übungen oder zum Lesen guter Schriften, welche aufklärend und erweiternd auf die Begriffswelt der Kinder wirken."[1])

Endlich spricht gegen die Einführung des Haushaltungsunterrichts in den Rahmen der Volksschule noch der Umstand, daß bei 13—14jährigen Mädchen keineswegs das nötige Interesse für diesen Gegenstand vorhanden sein kann. Daher wird auch der Erfolg des Unterrichts in den meisten Fällen ein sehr zweifelhafter sein. Dies aber fällt um so mehr ins Gewicht, als den meisten Mädchen bis dahin, wo sie das Gelernte gebrauchen können, also bis zur Verheiratung, die Gelegenheit für Übung und Anwendung der erlangten Fertigkeiten fehlt, so daß also auch das Wenige, was der Haushaltungsunterricht gewirkt hat, leicht wieder gänzlich verloren geht. Es ist aber „eine Sache von tiefgehendem Einfluß auf die Nation, daß die zukünftigen Mütter für ihren Hausfrauenberuf durch gründliche Unterweisung geschickt gemacht und nicht durch halbe Maßregeln zur Halbheit und Oberflächlichkeit des Wissens geführt werden, wie das durch den fast spielenden, ganz unzulänglichen Unterricht während der Schulzeit geschieht". Eine gründliche hauswirtschaftliche Ausbildung kann nur von einem Unterrichte erwartet werden, dem die hinreichende Zeit zur Verfügung steht und der auch mit der erforderlichen Reife der Schülerinnen rechnen kann. Diese Bedingungen aber sind nur in solchen Bildungsanstalten gegeben, welche, wie etwa die Fortbildungsschule, eine mehr berufliche Ausbildung zum Ziele haben. Die Volksschule muß sich auch hier darauf beschränken, den sozialpädagogischen Gesichtspunkt, soweit dieser für die Mädchenerziehung eine größere Berücksichtigung

[1]) Leipziger Lehrerzeitung 1899, Nr. 36. Vergl. auch den Aufsatz in Nr. 20 und 21 derselben Zeitung: „Wie stellen wir uns zur Einführung des Haushaltungsunterrichts in den Stundenplan der Mädchenschule?" von Max Wagner.

des künftigen Hausfrauenberufs fordert, in den übrigen Unterrichtsfächern thunlichst zur Geltung zu bringen. So bietet die Naturkunde häufig Gelegenheit zu Belehrungen, die sich auf die Verwendung der Natur im menschlichen Haushalte beziehen, wie dies z. B. von A. Kleinschmidt in seinem Buche: „Die Naturwissenschaft im Haushalte" mit Glück versucht worden ist. Ferner ließe sich auch der Rechen- und der Aufsatzunterricht mehr, als meist üblich, den Bedürfnissen der Mädchenerziehung anpassen, indem man möglichst solche Aufgaben bezw. Themen behandelt, die dem besonderen Interessenkreise der Mädchen entnommen und daher auch geeignet sind, das Interesse für hauswirtschaftliche Dinge anzuregen.[1]) Auch das Lesebuch kann durch Darbietung passenden Lehrstoffs in dieser Beziehung wirksame Dienste leisten.

Hinsichtlich der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde liegt die Sache insofern anders, als es sich hier allerdings um Gebiete handelt, welche grundlegende Elemente für eine zeitgemäße Allgemeinbildung zu liefern vermögen. Schon A. Comenius verlangt in seiner Didactica magna, „daß die gesamte Jugend in den Gegenständen unterrichtet werde, deren Nutzen sich auf das ganze Leben erstreckt", worunter er auch „die Zustände im Hause und im Staate" befaßt. Aber der sozialethische Gesichtspunkt, der eine möglichst ausgedehnte Kenntnis der ökonomischen und sozialen Verhältnisse des Kulturlebens wünschenswert erscheinen läßt, bedarf doch auch hier wieder einer wesentlichen Modifikation durch die Rücksicht auf das Bedürfnis und die Leistungsfähigkeit des kindlichen Geistes. Wollte man den beiden genannten Gegenständen eine selbständige Stellung im Lehrplane einräumen, so könnte dies nur geschehen unter Verkürzung der für die übrigen Disziplinen bestimmten Zeit, obwohl keine derselben eine derartige Einschränkung verträgt, und außerdem wäre es unvermeidlich, daß man in die Volksschule Dinge hineintrüge, die nicht bloß das Interesse, sondern auch das Verständnis 14jähriger Kinder weit übersteigen. Beide schädliche Folgen können nur dadurch vermieden werden, daß man sich auch hier auf das Einfachste und Grundlegende, also auf das Allgemeine beschränkt, welches, zum klaren Verständnis gebracht, den unentbehrlichen Ausgangspunkt bildet für eine selbständige Vermehrung des Wissens und eine allmähliche Erweiterung des geistigen Horizontes. Denn in keinem Fache hat die Schule die Aufgabe, alles Wissenswerte oder Wissensnötige

[1]) Dieser Forderung würden folgende Aufsatzthemen entsprechen: Wie man Kaffee kocht. Wie man Thee zubereitet. Wie der Reis im Haushalte verwendet wird. Meine hauswirtschaftliche Thätigkeit. Vom Feueranmachen. Vorsicht im Umgange mit Feuer. Wert und Behandlung eiserner Küchengeräte u. a. m.

zu lehren; sie soll und kann überall nur Grundlagen schaffen und in dem Zögling die Neigung und Fähigkeit begründen, im späteren Leben die nationalen Kulturschätze selbständig zu benutzen. Und dieses Ziel kann in Bezug auf Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde vollständig erreicht werden, wenn man die Elemente dieser Wissensgebiete dem Lehrstoffe anderer Unterrichtsfächer einordnet, wozu sich ungesucht ausreichende Gelegenheit bietet.

Geschichte und Geographie, Naturkunde und Rechnen können, wenn sie durch Elemente der Volkswirtschaftslehre eine zeitgemäße Ergänzung erfahren, zu Einsichten führen, die das Verhältnis des Menschen zum Menschen auf wertvolle Weise beleuchten. Dies gilt z. B. in Bezug auf das Verhältnis zwischen Arbeitgeber uud Arbeitnehmer, sowie in Bezug auf die Pflichten gegen Leben und Eigentum des Nächsten. Die Gebote: Du sollst nicht töten und nicht stehlen! sind selbst in der Vertiefung, die sie durch Jesus erhalten haben, kaum noch ausreichend für eine Zeit, die durch ihre aufreibende industrielle Thätigkeit das Morden zwar unmerklich, aber in Masse betreibt, und in der es zahlreiche Formen des Erwerbs giebt, die zwar juristisch legal, im ökonomischen und ethischen Sinne aber verwerflich sind. „Mag die ethische Gesinnung, der gute Wille, oder christlich ausgedrückt: die Liebe als des Gesetzes Erfüllung, in dem Herzen des Einzelnen noch so ausgeprägt sein und dem Herzen des Individuums alle Ehre machen, das große Morden, das in dem sozialen Elend und der sozialen Not ohne Schuld des Einzelnen und doch durch die Schuld der Gesamtheit täglich geübt wird, werden wir nur mildern und vielleicht bekämpfen, wenn das ethische Gewissen auch den nötigen ökonomischen Verstand besitzt, um die tötlichen Waffen zu kennen, mit denen das wirtschaftliche Leben unsrer Zeit seine Opfer ergreift.“[1]) Indem sie durch entsprechende zeitgemäße Stoffauswahl und richtige Behandlung in diesem Sinne aufklärend wirken, könnten die genannten Unterrichtsfächer viel beitragen zur Vertiefung der sozialethischen Volksbildung.

Im Rechenunterrichte z. B. kann man, wenn man nicht mit leeren Begriffen operieren will, gar nicht umhin, die Begriffe Ware, Geld, Kapital u. a. zu erläutern und die Kinder über den Gebrauchs- und Tauschwert einer Ware, über das Verhältnis von Produktion und Konsumtion, über den Doppelcharakter des Geldes als Wertgegenstand und Wertzeichen und dergl. zu belehren, und ebenso ist es aus nationalen wie aus praktischen Gründen selbstverständlich, daß man sie mit den wichtigsten

[1]) Aus einem Aufsatz über Volkswirtschaftslehre und Volkserziehung von Pastor Dr. Kalthoff. Pädagogium 1895, 8. Heft, S. 483.

Bestimmungen des Alters- und Invaliditätsgesetzes bekannt macht.

In der Geschichte geben besonders die kulturhistorischen Kapitel hinreichend Gelegenheit zu gesellschafts- und rechtskundlichen Belehrungen, indem die Schüler durch Vergleichung von Gegenwart und Vergangenheit zum Verständnis und zur Würdigung der heutigen Kulturverhältnisse geführt werden.[1]) Ebenso lassen sich in Naturkunde und Geographie ökonomische und gesetzeskundliche Betrachtungen anstellen, vorausgesetzt, daß man dazu auch Zeit gewinnt zur Ausscheidung alles dessen, was weder kindes- noch kulturgemäß ist. Daß auch das Lesebuch in dieser Richtung verwertet werden kann, beweisen manche neueren Lesebücher, wie z. B. das von Ehrecke und Hammermann, das eine Anzahl entsprechender Lesestücke in leichtfaßlicher Form enthält. Wir wollen in der Verwendung des Lesebuchs nicht so weit gehen, daß wir den Kindern auch Proben aus den parlamentarischen Verhandlungen zur Lektüre vorlegen, oder daß wir die Umgestaltung des Lesebuchs zu einem konzentrisch sich abstufenden, möglichst achtteiligen „Materialienbuche" wünschen, d. h. zu einem Anschauungs- und Quellenbuche, „das den Wissensstoff dem allgemeinen kulturunterrichtlichen Schema entsprechend verteilen müßte, also nach den wirtschaftskundlichen Gebieten der Produktionslehre, der Gesundheits- und Handelslehre, nach den verwaltungskundlichen Zweigen der Rechtskunde und der Kultuslehre und nach dem in der Weltkunde zur Darstellung kommenden Gebiete der Fernverkehrslehre."[2]) Aber es ist doch höchst wünschenswert, daß der Inhalt des Lesebuchs die Übung einer Lesefertigkeit ermögliche, die auch zum selbständigen Verstehen von Abhandlungen belehrenden Inhalts befähigt. Denn die Fortschritte auf dem Gebiete der Technik und des Verkehrs stellen auch an den einfachsten Handwerker die Anforderung, daß er seine Kenntnisse fort und fort lesend bereichere, und die Ausübung der Rechte und Pflichten, die der moderne Staat dem Einzelnen zuerteilt, ist an die Voraussetzung geknüpft, daß jeder fähig sei, die Gedanken in sich aufzunehmen, die in Gesetzen und Verordnungen, wie auch in der Tagespresse zum Ausdruck kommen.[3]) Und daher werden mit den Zwecken der allgemeinen Bildung zugleich die

---

[1]) In dieser Weise verfährt z. B. Th. Franke in seinem „Praktischen Lehrbuch der deutschen Geschichte." Leipzig, Ernst Wunderlich.

[2]) Lüer, Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Sozialreform, S. 296.

[3]) Vergl. meinen Aufsatz über „die Stellung des Lesebuchs zum Unterricht in den Realien" in meinen „Beiträgen zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts."

Zwecke des Leseunterrichts gefördert, wenn das Lesebuch Darstellungen enthält, die den Schüler auf kindesgemäße Art mit den grundlegenden Lehren aus den genannten Gebieten vertraut machen. – –

Unter den Lehrgegenständen der Volksschule, die gegenwärtig unbestritten Geltung haben, steht obenan der Religionsunterricht als dasjenige Fach, das in erster Linie der Begründung eines religiös-sittlichen Charakters dient. „Wenn ein Bildungsideal geeignet ist, alle Seiten des Menschenwesens zu ihrem Recht, zu ihrer Entwickelung und Ausbildung kommen zu lassen, wenn irgend eins wahren Fortschritt zu immer höheren, reineren, umfassenderen Zielen garantiert, so ist es das christliche."[1]) Das Christentum, als die Religion der Liebe, hat einst das Menschengeschlecht aus der Nacht tiefsten Verfalls gerettet, nur das Christentum ist auch imstande, die Mächte zu überwinden, welche die Zukunft unseres Volkes bedrohen. Und darum müssen wir von der Schule einen Religionsunterricht verlangen, der in den jugendlichen Herzen echtes, wahres Christentum begründet, der die Segensquellen, die in ihm verborgen sind, zu erschließen und so zu nützen weiß, daß sie das gesamte Denken, Fühlen und Wollen durchdringen und befruchten, einen Religionsunterricht, der seine Hauptaufgabe nicht in der Anhäufung von Sprüchen und abstrakten Glaubenssätzen im Kopfe, sondern in der Begründung idealer Gesinnung und edler Menschenliebe im Herzen erblickt, also nicht bloß erleuchtet, sondern auch erwärmt. Und dies vermag der Unterricht nur dann, wenn er die Lehren des Christentums dem Kinde möglichst konkret, anschaulich, lebenswahr und lebenswarm nahe bringt, also nicht bloß in Lehre, sondern vor allem im Beispiel, nicht in starrem Dogma, sondern in der lebendigen Gestalt christlicher Personen, die es in ihrem ganzen Sein zum Ausdruck bringen. Dasselbe meint J. Paul, wenn er den eigentlichen Geist der Erziehung in dem Bestreben erblickt, „das Idealmenschliche, das in jedem Kinde verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen." Wo aber käme das Christentum reiner und vollendeter zur Erscheinung als in der Person seines Begründers? Wenn es der Schule gelingt, die erhabene Gestalt des Menschenerlösers nicht bloß dem Verständnis des Kindes nahe zu bringen, sondern vor allem auch seinem Herzen lieb und wert zu machen, so daß es dieselbe als das höchste Ideal menschlichen Strebens mit dem Gemüte liebend umfaßt: dann hat sie das Hauptstück ihrer Arbeit an der Lösung der sogenannten sozialen Frage vollbracht. Denn in der Idealgestalt Jesu sind, wie schon

[1]) Dr. Hemann, Die Bildungsideale der Deutschen. S. 86.

an anderer Stelle nachgewiesen wurde (S. 26), alle Gegensätze, welche die Menschen untereinander entzweien, aufgehoben und verwoben zu reinster Lebensharmonie, und in wessen Innern diese Harmonie nachklingt, der wird auch in seiner praktischen Lebensführung fähig und bereit sein, das eigene Wohl dem der Gesamtheit unterzuordnen und sich als dienendes Glied dem Kreise einzufügen, der seinem Erdenwirken zugemessen ist.

In diesem Sinne suchen diejenigen Reformvorschläge zu wirken, die auf eine Beschränkung des Katechismusunterrichts zu Gunsten der biblischen Geschichte abzielen und besonderes dem Lebensbilde Jesu einen breiten Raum im Jugendunterrichte zuweisen. So äußert sich z. B. Schulrat Hempel in seinen Anweisungen zur Behandlung der Apostelgeschichte: „Gewiß ist es eine sehr schwierige Frage, wie nun eigentlich der Glaube zur That führt. Aber gerade umsomehr hat die religiöse Jugendunterweisung die Pflicht, immer wieder zu bekennen, daß der Glaube tot ist, wenn er nicht Werke hat, und das wird sie am meisten dann erreichen, wenn das Bild des Heilandes lebensfrisch, wie er war, vor das innere Auge gestellt und mit dem ganzen Menschen erfaßt wird, wenn ferner die glaubensstarken und im starken Glauben thatvollen Personen der heiligen Schrift in frischer Unmittelbarkeit vor dem Kind erscheinen uud nicht bloß über sie geredet wird.“ Die Vertreter der „wissenschaftlichen Pädagogik“ haben die Verwirklichung dieses Gedankens dadurch versucht, daß sie als grundlegenden Stoff des Religionsunterrichts in allen Schuljahren die biblische Geschichte behandeln, um daraus als letztes Ergebnis „ein festgegründetes, selbsterworbenes System sittlich-religiöser Begriffe, Grundsätze und Überzeugungen“ zu gewinnen. (Rein.) Während aber hier das Alte und Neue Testament noch gleichberechtigt nebeneinander stehen, sind schon beachtenswerte Stimmen laut geworden, welche den Schwerpunkt für die christliche Jugendunterweisung entschieden in das Neue Testament verlegen. In einer Schrift, „das Judenchristentum“ betitelt, sucht der ungenannte Verfasser, ein evangelischer Geistlicher, den Nachweis zu führen, daß die Geschichten des Alten Testaments nicht in eine christliche Schule gehören, daß das christliche Kind vielmehr direkt in die Welt christlicher Anschauungen, also in das Leben und die Lehre des Heilandes eingeführt werden müsse.[1]) Wenn auch seine Ausführungen in mehr als einer Hinsicht zum Widerspruch herausfordern, so sind sie doch höchst beachtenswert, weil charakteristisch für eine immer mehr Freunde

[1]) Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus. Leipzig, Grunow, 1893.

gewinnende pädagogische Richtung unserer Zeit. In gleicher Weise gipfeln auch die Reformvorschläge Bangs in der Forderung: „Der naturgemäß gestaltete und reichlicher bedachte biblische Geschichtsunterricht müßte seinen Kern und Stern, sein Kleinod, seine Spitze, seine Krone in der Darbietung eines historisch-pragmatischen Lebensbildes Jesu haben.“[1]) Die Vertreter der Pädagogik stehen nicht mehr einsam im Kampfe gegen einen naturwidrigen, unzeitgemäßen Unterrichtsbetrieb. So hat, um nur ein Beispiel anzuführen, der Professor Brieger in einem auch im Druck erschienenen Vortrage „Über die Entfremdung von der Kirche“ eine vernichtnde Kritik geübt „an der mangelhaften Fundierung des Glaubens“ durch den Religionsunterricht, und seine Ausführungen laufen ebenfalls auf die Forderung hinaus, daß das Christentum nicht auf abstrakte Glaubenssätze, sondern auf die lebendige Gestalt des Erlösers gegründet werden müsse. „Im Worte Gottes oder im Evangelium lebt nur einer, Jesus, der Christus ist. Seine Person allein, sein Leben und Wirken, ist es, was Eindruck machen kann auf das Gewissen. Und wo dieser Eindruck mit seiner überwältigenden Kraft sich erzeugt, da hat das christlich-religiöse Leben begonnen, da ist der Punkt gegeben, in welchem die religiöse Überzeugung, die wir Glauben nennen, ihre Wurzel hat.“

Damit aber die in der Jugend begründete Religiosität sich auch im Leben bewährt, ist für den Religionsunterricht noch ein wichtiger Punkt beachtenswert. Daß es den religiösen Irrlehren, wie sie heute von der Sozialdemokratie offen gepredigt werden, so leicht gelingt, die Ergebnisse eines langjährigen Religionsunterrichts in der nachschulpflichtigen Zeit oft gänzlich zu vernichten, kommt hauptsächlich daher, daß die Religion, wie sie die Schule lehrt — oder vielmehr lehren muß — als Bestandteil *neben* anderen Bestandteilen des Bildungsinhaltes ruht, ohne dieselben zu durchdringen und sich mit ihnen *zu einer einheitlichen Weltauffassung zu verschmelzen*. Nicht selten steht das, was in der Religionsstunde gelehrt wird, in direktem Widerspruche zu dem, was in anderen Fächern, z. B. in der Naturkunde, als Wahrheit erkannt wird, — es sei hier nur an gewisse Stellen der alttestamentlichen Geschichten erinnert —, und wenn dann in reiferem Alter die Kritik sich dieser Widersprüche bemächtigt, wozu bekanntlich die sozialdemokratische Partei besonder Veranstaltungen trifft („Arbeiter-Bildungsschulen“), dann wird meistens mit der Schale leider auch der Kern verworfen und eine Weltanschauung begründet, in welcher das religiöse Moment

[1]) Bang, das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung.

keinen Platz findet. Darum sollte die Schule aus dem religiösen Lehrstoffe alles ausscheiden, was einer derartigen Entwickelung Vorschub leistet, natürlich nur so weit, als es sich dabei, wie es meistens der Fall ist, nur um höchst unwesentliche Bestandteile der Religionslehre handelt, die höchstens dem eingefleischten Buchstabengläubigen als unentbehrlich erscheinen. „Es geht nicht an", sagt Beyschlag, „daß ein reich entwickeltes, geistig bewegtes Volk, das in jeder weltlichen Beziehung auf der Höhe der Kultur steht und heute selbst in seinen handarbeitenden Klassen gierig nach den Resultaten der Wissenschaft greift, hinsichtlich seiner religiösen Bildung und Geistesnahrung festgehalten werde auf einer Erkenntnisstufe, die bereits über ein Jahrhundert her veraltet und wissenschaftlich überwunden ist"[1]). Wo es sich um *wesentliche* Lehren des *wahren* Christentums handelt, da kann von einem Gegensatz zwischen Religion und Wissenschaft in Wirklichkeit nicht die Rede sein, und wo ein solcher scheinbar vorhanden ist, da liegt die Schuld nicht in der Sache selbst, sondern in der einseitigen Auffassung und dem mangelhaften Verständnis. Gerade aber diese *scheinbaren* Widersprüche sind es, welche von den Atheisten unserer Tage aufgegriffen und mit so viel Dreistigkeit als Waffe gegen allen religiösen Glauben benutzt werden, leider oft erfolgreich, und darum muß der Schulunterricht bemüht sein, dieser Waffe die Spitze abzubrechen. Das geschieht allerdings am sichersten durch einen Religionsunterricht, der die Religiosität nicht vornehmlich auf verständige Einsicht, auf historische Beweise und dergleichen, sondern auf die *innere Erfahrung* gründet, die keines Beweises bedarf und in ihrer Gewißheit nicht davon abhängig ist, ob das im Glauben Erfaßte mit der Wissenschaft übereinstimmt. Aber mit Rücksicht auf das Streben unserer Zeit, alle Wahrheiten mit der Sonde der Kritik zu prüfen, darf die Schulerziehung nicht unterlassen, bei ihrer religiösen Unterweisung auch das *intellektuelle* Interesse zu berücksichtigen, und mit dem *religiösen* in Einklang zu setzen. Nicht durch spitzfindige Untersuchungen über die Wahrheit des Geglaubten, wohl aber durch den gelegentlichen Hinweis auf die Thatsache, daß alles menschliche Wissen Stückwerk ist, und daß alle sicheren Ergebnisse der Wissenschaft doch schließlich nur die Wahrheit bestätigen: es giebt noch manche Dinge zwischen Himmel und Erde, von denen sich unsere Schulweisheit nichts träumen läßt, die von keinem Verstande, sondern nur von dem kindlichen Gemüte erfaßt werden. Kehr meint in seiner „Praxis der Volksschule" (S. 291), es sei viel richtiger, „in der Religionsstunde von der Natur zu reden, als

[1]) Deutsch-Evangelische Blätter XVIII 1, S. 13.

in der Naturkunde von der Religion"; aber es wäre doch merkwürdig, wenn ein Lehrer, der in der Naturkunde seine Schüler zum Beispiel zur Erkenntnis von der Gesetzmäßigkeit alles Naturgeschehens geführt hat, nicht die Gelegenheit benutzen wollte, an dieser Stelle auch auf den ewigen Gesetzgeber hinzuweisen! Das Gegenteil widerspräche den einfachsten Regeln der Didaktik, wonach alles Neue so mit dem vorhandenen Gedankenkreise verknüpft werden soll, daß es als organischer Bestandteil des ganzen Bildungsinhaltes erscheint. Wenn der naturkundliche Unterricht nicht bloß den Verstand erhellen, sondern auch das Gemüt erwärmen und den Willen anregen will, dann muß er auch den tiefsten Kern des Gemütslebens, die Religion, in seine Pflege nehmen, und wenn dies in rechter, maß- und taktvoller Weise geschieht, ohne Salbaderei und Heuchelei, dann wird die Naturanschauung des Zöglings organisch in seine ganze Lebensanschauung eingefügt, und es wird damit der Gefahr vorgebeugt, daß sie sich später lostrennt von allen idealen Elementen, die eine verkehrte Erziehung nicht fest genug mit ihr zu verknüpfen gewußt hat. —

Wenn vom sozialethischen Standpunkte gefordert werden muß, daß die Schule dem heranwachsenden Geschlechte die vorhandenen Kulturgüter übermittele, so bietet sich als das wichtigste Mittel dazu der Unterricht in der Muttersprache dar. Denn die Muttersprache ist die Trägerin der reichen Gedankenschätze, die, durch die Jahrhunderte der nationalen Geschichte hindurch entstanden und von jedem Geschlecht dem nachfolgenden vermehrt übergeben, als nationales Gut auch uns anvertraut werden, damit wir sie ebenfalls mehren und nützen zum eignen und der Gesamtheit Wohle. Mit den Klängen der Muttersprache, die des Kindes Ohr vom ersten Tage seines Erdendaseins an berühren, und mit ihren Formen, die es sich im Umgange mit seiner Umgebung aneignet, erhält es zugleich auch eine bestimmte Form der geistigen Auffassung, der Lebens- und Weltanschauung, indem es genötigt wird, die Gegenstände und Verhältnisse so zu sehen und denkend zu verknüpfen, wie es durch die überlieferten Formen der Sprache zum Ausdruck kommt. Und so gewinnt es durch die Aneignung der Muttersprache einen Gedankenschatz, der seiner ganzen inneren Gestaltung das Gepräge der umgebenden geistigen Atmosphäre, der Familie, des Volksstammes, der Nation verleiht. „Die Muttersprache stellt den Menschen in einer kurzen Reihe von Jahren auf die Höhe einer Entwickelung, die Jahrtausende alt ist, sie überliefert die unendliche Summe vorgedachter Gedanken und zwar nicht als totes Besitztum, sondern als entwickelungsfähige Keime, die durch die Mitteilung an

andre Menschen wieder zu neuem Leben entfaltet werden können“ [1])

Als Vermittlerin wertvoller Kulturgüter zeigt sich die Muttersprache besonders auch in ihrer schriftlichen Gestalt, in welcher sie uns in der Nationallitteratur entgegentritt. Hier kommt das gesamte Geistesleben des Volkes in seiner edelsten und reinsten Gestalt zur Darstellung. Denn die geistigen Führer der Nation haben darin die Ergebnisse ihres Forschens und Denkens niedergelegt, um das Gewonnene der Mit- und Nachwelt zugänglich zu machen, oder haben darin ihr eigenes Gemütsleben zum Ausdruck gebracht, so daß wir unser eigenes Denken und Fühlen daran bilden, veredeln können.[2]) In den Worten unserer Dichter und Denker begegnet uns der deutsche Volksgeist in inniger Vereinigung und Durchdringung mit dem Geiste des Christentums, und alle die tausendfachen Beziehungen, die den Menschen mit dem Mitmenschen, mit der Natur und mit Gott verknüpfen, finden darin, durch ideale Auffassung verklärt, mannigfache Darstellung. Darum ist „die Nationallitteratur die erste und reichste Quelle der Bildung, in ihr manifestiert sich alle geistige und sittliche Höhe eines Volkes; unter der Hülle der Schönheit strömen in ihr zusammen und entströmen aus ihr die edelsten inneren Kräfte des Volksgeistes, ihre Werke sind die Adern, in denen das sittliche Herzblut des Nationalgeistes pulsiert.[3])

Soll demnach im deutschen Sprachunterricht der sozialethische Gesichtspunkt die gebührende Berücksichtigung finden, dann muß die Schule jedem Kinde des Volkes zu einer solchen Aneignung der Muttersprache verhelfen, daß es die sozialen Bildungsquellen der Gegenwart und Vergangenheit für den eignen Geist nutzbar machen kann. Dazu gehört in erster Linie Verständnis und Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Muttersprache, wodurch jene innige Wechselbeziehung zwischen Geist und Geist der einzelnen Volksglieder ermöglicht wird, die die erste Bedingung aller menschlichen Kulturentwickelung ausmacht. Wer andere nicht versteht und sich selbst nicht verständlich machen kann, steht einsam und arm unter seinen Mitmenschen, und die vielen Parteispaltungen und Kämpfe auf sozialem und politischem Gebiete entspringen zum großen Teile aus dem Mangel an Verständnis der wahren Stimmungen und Absichten anderer; mancher Interessengegensatz würde seine Schärfe verlieren, wenn immer

---

[1]) Hochegger. Über Individual- und Sozialpädagogik, S. 25.

[2]) Vergl. hierzu in meinen „Beiträgen zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts“ den Aufsatz: „Die Lektüre im Dienste der Gedanken- und Ausdrucksbildung.“

[3]) Lazarus. Leben der Seele II, S. 101.

das rechte Wort gefunden und wenn es immer in der rechten Weise gesprochen würde. Im muttersprachlichen Unterricht besitzt daher die Schule ein wertvolles Mittel, auf die Abschwächung und allmähliche Beseitigung der sozialen Gegensätze hinzuwirken. Sie muß das Kind des Ärmsten und des Reichsten in der einen Sprache reden lehren, die zugleich als festes nationales Band alle Glieder des Volkes umschlingt. Diese einheitliche Sprache kann für die deutsche Schule nur ein gutes, reines Hochdeutsch sein, wie es aus Luthers großem Werke hervorgegangen ist und von den meisten Gebildeten heute schon gesprochen wird. Die politische Einigung der deutschen Stämme muß mehr und mehr eine innere, muß eine Gemeinschaft im Denken und Fühlen werden, und dies ist nur möglich durch eine gemeinsame Sprache, die in Nord und Süd in den gleichen Lauten erklingt.[1]) Dieses Ziel muß auch die einfachste Volksschule mehr, als bisher, in Berücksichtigung ziehen, nicht durch verstandesmäßige Reflexionen über die Sprache, wie es der herkömmliche Grammatik-Unterricht liebt, sondern durch fleißige Übung im Gebrauche der lebendigen Rede, die Mund und Ohr und Herz in gleichem Maße bildet. Daneben muß der Leseunterricht dafür sorgen, daß der Schüler befähigt werde zum geistigen Verkehr mit den nationalen Dichtern und Denkern; er muß die in den Schätzen der Nationallitteratur liegenden Bildungskräfte verwerten zur Ausgestaltung jener einheitlichen, harmonischen Lebensauffassung, in welcher der Gegensatz zwischen religiösem Interesse einerseits, dem intellektuellen und sozialen andererseits, aufgehoben ist. Dieser Verkehr mit der Vergangenheit vermittelt dem Schüler Kulturgüter, die, von dem Gesamtgeiste der Nation erzeugt, in ihm das erhebende Gefühl der Zugehörigkeit zu einer großen Lebensgemeinschaft erzeugen, der er mit seinem ganzen Sein verpflichtet ist. Und wenn es der Unterricht versteht, diesen Umgang mit der Nationallitteratur zu einem geistigen Genuß, zu einem süßen Bedürfnis zu machen, so daß jenes nationale Gemeinschaftsgefühl zu einem dauernden, bleibenden wird und Einfluß auf das Handeln gewinnt: dann hat er seine sozialpädagogische Aufgabe erfüllt.

Über seiner idealen Aufgabe darf der Unterricht in der Muttersprache natürlich auch seine rein praktischen nicht vernachlässigen. Der Schüler muß seine Muttersprache in ihrer mündlichen und schriftlichen Gestalt so gebrauchen lernen, wie es nicht bloß zum genießenden, sondern auch zum thätigen Gebrauche der Kulturgüter erforderlich ist. Das Leben fordert von jedem,

[1]) Vergl. meine Preisarbeit über „Bildung des Sprachgefühls durch Pflege des Hörens und Sprechens." Deutsche Schulpraxis 1898, Nr. 49—52.

auch im geſcheidenſten Berufe, eine gewiſſe Sprech-, Leſe- und Schreibfertigkeit, die auch die einfachſte Volksſchule leiſten muß. Dieſe rein praktiſche Aufgabe des Unterrichts wird nur zu häufig etwas ſtiefmütterlich behandelt, und viele Lehrer empfinden es als eine Herabwürdigung ihrer Arbeit, wenn man dem Nützlichkeitsprinzip einen Platz unter den pädagogiſchen Grundſätzen einräumen will. Wie dieſer praktiſche Geſichtspunkt im Leſeunterrichte zur Geltung kommen muß, iſt ſchon oben (S. 50) kurz erörtert worden. Auch die Übung im Gebrauche der Feder müßte mehr, als es in dem herkömmlichen Aufſatzunterrichte geſchieht, das Ziel verfolgen, den Schüler zu ſolchen ſchriftlichen Darſtellungsformen zu befähigen, die im ſpäteren Leben zur Anwendung kommen, anſtatt allzueinſeitig die allgemein bildenden Zwecke der Stilübungen zu betonen.[1]) —

Es iſt ein oft ausgeſprochener Gedanke, daß nicht bloß der Religionsunterricht, ſondern auch jedes andere Fach zur Begründung eines religiös-ſittlichen Charakters beitragen kann und ſoll, und beſonders die auf Herbart ſich gründende wiſſenſchaftliche Richtung der Pädagogik hat dieſen Satz zum oberſten methodiſchen Prinzip erhoben. Was insbeſondere das ſozialethiſche Moment in der Charakterbildung anbetrifft, ſo kann dasſelbe eine Pflege erfahren in jeder Unterrichtsſtunde, die es mit menſchlichen Verhältniſſen und mit den Beziehungen des Einzelnen zur Geſamtheit zu thun hat. Wenn unſere Lehrpläne dieſe letzteren mehr als bisher in den Vordergrund ſtellen, nicht bloß in Religion und Deutſch, ſondern auch in Geſchichte und Geographie, in Naturkunde und Rechnen, wenn ſie alſo der Sozial-Ethik das zuläſſige Maß von Einfluß auf die Auswahl der Lehrſtoffe einräumen, dann wird der Unterricht in der Lage ſein, mit dem Verſtändnis für die ſozialen Verhältniſſe auch die Fähigkeit und Neigung zur Erfüllung der ſozialen Pflichten zu begründen. Welche Fülle ſozialethiſcher Anregungen vermag nicht allein der Unterricht in der deutſchen Geſchichte zu geben! Vorausgeſetzt natürlich, daß er in den Mittelpunkt nicht die Herrſcherpläne und kriegeriſchen Thaten der Dynaſtien ſtellt, ſondern das Leben des Volkes mit ſeinem wechſelvollen Geſchick und in ſeiner Kulturentwickelung. Denn nur ſo kann er die Gegenwart recht verſtändlich machen und dem heranwachſenden Geſchlecht die Wahrheit ins Bewußtſein pflanzen, daß das Heil eines ganzen Volkes und damit jedes Volksangehörigen nur erblühen kann aus einer

---

[1]) Eine ausführliche Darlegung dieſes Gedankens findet ſich in dem Aufſatze: „Über Ziel, Umfang und Form des Aufſatzunterrichts“ in meinen „Beiträgen.“

Kulturarbeit, bei der sich jeder Einzelne als dienendes Glied an das Ganze anschließt, während die egoistische Isolierung von Personen, Ständen und ganzen Volksstämmen die nationalen Kräfte zersplittert und lähmt. Wenn der Geschichtsunterricht, unterstützt durch die Betrachtung des vaterländischen Bodens, den Zögling dahin bringt, daß er, der Mahnung des großen Dichters folgend, sich ans teure Vaterland anschließt und hier die starken Wurzeln seiner Kraft sucht, dann genügt er zwar noch nicht den Forderungen eines einseitigen Sozialismus, der den Patriotismus durch einen flachen, farblosen Kosmopolitismus ersetzen möchte; aber er hilft einen sittlichen Charakter begründen, in dem das individuelle Moment, wie es durch Naturanlage und nationale Abstammung gesetzt ist, ergänzt wird durch das soziale.

In neuerer Zeit hat die Methodik des Geschichtsunterrichts eine Bahn beschritten, auf der die Erfüllung dieser Forderung zu erhoffen ist. Durch größere Betonung des Zuständlichen, des Kulturgeschichtlichen, sucht man dem Schüler ein Verständnis zu vermitteln für die allmähliche Herausbildung unsrer jetzigen Kulturverhältnisse aus früheren Zuständen, um so die Gegenwart recht verstehen und würdigen zu lehren. Allerdings giebt es, um auf diesem Wege erfolgreich fortzuschreiten, noch manche Schwierigkeit zu beseitigen. Denn es ist weit schwerer, das kindliche Interesse für Zustände, als für Ereignisse der Vergangenheit zu gewinnen. Die Ereignisse wirken auf das Kind vor allem durch den Reiz des Persönlichen, das überall im Mittelpunkte des historischen Geschehens steht. Dem Kulturgeschichtlichen, das es mit Zuständen und Verhältnissen zu thun hat, fehlt dieser Reiz, weil es sich dabei um Leben und Wirken der Gesamtheit handelt, in dem das Individuelle, die Persönlichkeit eines Einzelnen zurücktritt. Will der Unterricht das kulturgeschichtliche Moment zur vollen erziehlichen Wirkung bringen, dann muß er darauf bedacht sein, den kulturgeschichtlichen Lehrstoff möglichst zu individualisieren, d. h. ihn um einzelne geschichtliche Persönlichkeiten zu gruppieren suchen, in deren Leben und Ringen sich der Inhalt einer Zeit wie zu einem Spiegelbild zusammenfaßt und die dem Kinde ein Gegenstand des Interesses, der Verehrung oder Verachtung, der Liebe oder des Abscheues sein können. Denn das Kind hat das natürliche Bedürfnis, die Gegenstände mit dem Gemüte zu erfassen, nichts von dem, womit es sich beschäftigt, ist ihm gleichgültig, es mißt alles mit dem subjektiven Maßstab des Gefallens oder Nichtgefallens. Diesen Maßstab muß auch der kulturgeschichtliche Unterricht zur Geltung kommen lassen, indem er dem Kinde überall etwas Persönliches, oder doch wenigstens Konkretes, Einzelnes vorführt: also nicht eine Ritterburg oder ein mittelalter-

liches Bürgerhaus im allgemeinen, als ein bloßes Schema, sondern eine ganz bestimmte Burg und ein ganz bestimmtes Haus; und nicht ein Turnier oder eine „Singschule" im allgemeinen, sondern ein bestimmtes Turnier, etwa dasjenige Heinrichs des Erlauchten zu Nordhausen, und eine bestimmte Singschule, etwa diejenige zu Nürnberg vor dem Kaiser Maximilian. Meines Wissens fehlt uns bis jetzt noch eine derartige, für den Schulunterricht geeignete Darstellung des kulturgeschichtlichen Lehrstoffs, und es ist ein weiterer Ausbau der Methodik in dieser Richtung dringend zu wünschen. —

Im naturkundlichen Unterrichte haben sich aus der Flut von Reformvorschlägen allmählich zwei Prinzipien an die Oberfläche gehoben, die miteinander um die Vorherrschaft ringen. Das eine, das besonders durch die Arbeiten Fr. Junges zur Anerkennung gelangt ist, bestimmt als Aufgabe des Unterrichts in der Naturkunde, in dem Schüler ein gemütvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anzubahnen, ihn also zur intellektuellen Herrschaft über die Natur zu befähigen. Das andere dagegen rückt den praktischen Gesichtspunkt in den Vordergrund und verlangt, daß die Naturkräfte und Erscheinungen nur so weit in den Kreis unterrichtlicher Behandlung gezogen werden, als sie im Dienste der Menschen stehen und die Kulturarbeit beeinflussen; der heranwachsende Mensch soll zur technischen Herrschaft über die Natur befähigt werden. Offenbar muß jede ausschließende Anwendung einer dieser beiden Prinzipien zu großer Einseitigkeit führen. Wenn man den Wert der Naturkenntnis und-Erkenntnis lediglich nach dem Nutzen bemißt, den sie uns für unsere Teilnahme an der Kulturarbeit gewährt, so vergißt man, daß die Natur auch schon an sich Gegenstand eines unmittelbaren Interesses der Menschen ist, indem sie durch den Reichtum ihres Lebens, durch die Mannigfaltigkeit ihrer Gestalten auf Sinn und Herz des Menschen wirkt, ohne daß der Verstand dabei immer fragt: Was nützt mir das? Und gerade bei dem Kinde ist dieses unmittelbare Naturinteresse vorherrschend, es sieht am Kornfelde zuerst die bunten Blumen, und der Schmetterling ist ihm sympathischer als die Schlupfwespe. Darf der Unterricht dieses natürliche Verhältnis gewaltsam umkehren und den Schüler gewöhnen, daß er Kornblume und Kornrade mit dem Auge des Landwirts nur als Unkraut, die kraftvolle Eiche und die himmelanstrebende Tanne mit dem Auge des Schreiners oder Zimmermanns nur als Lieferanten von Nutzholz betrachtet? Muß nicht vielmehr im Unterricht, der mit seinem Ziele den ganzen Menschen umfaßt, jenes unmittelbare Naturinteresse zur Grundlage einer Bildung nehmen, die

zum selbstlosen Naturgenuß befähigt, zu jener reinen Freude an den Schönheiten der Natur, wie sie in Lied und Dichtung oft so erhebenden Ausdruck findet? Der Vorwurf kann allerdings dem naturkundlichen Unterricht nicht erspart werden: er hat bisher zu wenig Fühlung mit dem Kulturleben der Gegenwart genommen, er hat die wirtschaftliche Seite der Naturbetrachtung zu wenig, meist nur anhangsweise berücksichtigt und so auch durchaus berechtigte Anforderungen des Lebens unerfüllt gelassen. Seitdem man von einer oberflächlichen Naturbeschreibung, die sich in der Aufzählung morphologischer Einzelheiten erschöpft, zu einer Naturbetrachtung vorgeschritten ist, die hinter den Erscheinungen die bedingenden Kausalitäten sucht, findet man die naturkundlichen Lehrbücher vielfach überladen mit biologischen Subtilitäten, die zu ihrem Verständnis den ganzen Scharfsinn eines gebildeten Nichtfachmannes erfordern, gleichwohl aber als geistige Kost für Kinder gedacht sind. Wohl muß schon das Kind lernen, in der Natur mehr als das Sinnenfällige zu erkennen, aber die Anleitung dazu muß doch immer unter strenger Wahrung des kindlichen Standpunktes, unter sorgfältiger Schonung des kindlichen Begriffsvermögens geschehen, sonst entsteht eine geistige Frühreife und Blasiertheit, und die naive Freude an der Natur geht verloren. Und vor allem darf über dem Bemühen, den Schüler in die geheime Werkstatt der schaffenden Naturkräfte blicken zu lassen, das Nächste nicht vergessen werden, die Betrachtung der Dinge seiner Umgebung, die, von Menschenhand kunstvoll geschaffen, ihn lehren können, wie der Menschengeist die Kräfte der Natur nützt und sie in den Dienst der Kulturarbeit zwingt. Dadurch tritt dann neben das unmittelbare Naturinteresse noch ein mittelbares, das in der Natur eine Spenderin reicher Schätze erblickt, und es entwickelt und belebt sich dadurch zugleich das praktische Interesse für die Erzeugnisse der Kultur, das Verständnis für Wert und Bedeutung der menschlichen Arbeit. Diese Seite der Naturbetrachtung ist, wie gesagt, nicht immer gebührend beachtet worden, und die Methodik des naturkundlichen Unterrichts kann durch weise Berücksichtigung der sozialpädagogischen Forderung, die Kulturarbeit müsse in dem Mittelpunkt des Interesses stehen, eine wertvolle Förderung erfahren.

Betreffs des gegenseitigen Verhältnisses der beiden oben erwähnten Prinzipien, von denen das eine gemütvolles Verständnis des einheitlichen Naturlebens, das andere Verständnis der Kulturarbeit fordert, ergiebt sich aus dem Gesagten: Beide Prinzipien stehen gleichberechtigt nebeneinander, keins darf dem andern untergeordnet werden. Es ist ebenso einseitig, in der Naturkunde überall die Kulturerzeugnisse in den Vordergrund zu stellen

und die Natur nur zu ihrer Erklärung heranzuziehen[1]) wie es einseitig ist, die menschliche Arbeit und ihre Erzeugnisse nur als „Illustration der Naturvorgänge" zu verwerten. Der oberste methodische Grundsatz ist eben nicht aus dem Lehrstoff herzunehmen, sondern aus der Natur des Kindes, aus seinem Interesse und dem Maße seiner geistigen Kraft. Was dem Kinde am nächsten liegt und zu seinem geistigen Leben am leichtesten in Beziehung tritt, davon hat der Unterricht auszugehen und es als Grundlage weiterer Erkenntnis zu benutzen. Dieses Nächste und Einfachste wird bald ein Gegenstand, ein Vorgang der Natur, bald ein Produkt menschlichen Fleißes sein, je nach der Beschaffenheit des kindlichen Anschauungskreises. Das in ländlichen Verhältnissen aufwachsende Kind steht in näherer Beziehung zur Natur als das Großstadtkind, dessen Gesichtskreis in der Hauptsache mit den tausenderlei Gegenständen gewerblicher Kunstfertigkeit angefüllt ist. Dieser Unterschied muß maßgebend sein dafür, ob man die Natur oder die Kultur in den Vordergrund der unterrichtlichen Behandlung stellt. Übrigens beruht der Wert des methodischen Verfahrens weniger in einem bestimmten Anordnungsprinzip, als vielmehr in dem Interesse, das es zu wecken, und in den Gedanken und Ideen, die es anzuregen versteht, und ich stimme R. Seyfert bei, wenn er die Wirkung des Unterrichts davon abhängig macht, daß in der Behandlung der ideale Zug nicht fehle, daß in der Arbeitskunde die sittliche Tendenz aller Arbeit betont und in der Naturkunde das religiöse Interesse angeregt werde.[2]) —

Wenn der sozialethische Gesichtspunkt in der Pädagogik für den gesamten Unterricht eine entschiedene Betonung des gegenwärtigen Kulturlebens fordert, so ergeben sich daraus auch für den Unterricht in der Geographie wichtige Fingerzeige. Die Aufgaben des geographischen Unterrichts berühren, ja decken sich vielfach mit denjenigen der Geschichte und Naturkunde. Er vermittelt nicht bloß die Bekanntschaft mit dem Schauplatz der geschichtlichen Ereignisse, sondern lehrt auch die natürlichen Bedingungen kennen, von denen das ganze Naturleben, wie ins-

---

[1]) Vergl. z. B. Lüer, Die Volksschulerziehung im Zeitalter der Sozialreform. S. 89 u. 198 ff.

[2]) Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. S. 5. Seyfert faßt die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften in zwei Reihen zusammen, von denen die eine, die Naturkunde im engeren Sinne, das Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur sich als Ziel steckt (Botanik, Zoologie; Mineralogie), die andere, die Arbeitskunde, die menschliche Kulturarbeit als leitendes Prinzip hat (Physik, Chemie, die technische Mineralogie, Technologie und Gesundheitslehre.)

besondere auch der Mensch mit seinem Sein und Wirken abhängt. Zwei Momente sind es hauptsächlich, die den Fortschritt der Methodik dieses Faches gegen früher charakterisieren: die Würdigung und Verwertung heimatkundlicher Anschauungen und das entschiedene Bestreben, das geographische Wissen auf Einsichten zu gründen. Man begnügt sich nicht mehr mit der bloßen Darbietung von trockenen Notizen über Gebirge, Flüsse, Staaten und Städte, sondern ist bemüht, dem Schüler das Verständnis zu erschließen für den Zusammenhang der geographischen Elemente und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit. Dieser methodische Fortschritt ist aber leider auch zu einer Gefahr für die Gesamtaufgabe des erdkundlichen Unterrichts geworden. Denn man vergißt über dem Denken oft das Lernen und Üben, man versäumt über dem Erklären der Thatsachen, das doch nur Mittel zum Zweck ist, diese Thatsachen selbst zum unverlierbaren Eigentum des Schülers zu machen. Wenn der Schüler z. B. durch genaue Betrachtung der Bodenverhältnisse zu der Einsicht geführt ist, daß im Neckarthal die günstigen Bedingungen für Obst- und Weinbau vorhanden sind, und er weiß bald nach der Schulentlassung nicht, wo er den Neckar zu suchen hat und daß in seinem Thale die würtembergischen Städte Stuttgart und Heidelberg liegen: ist es dann zu verwundern, wenn man der Volksschule ungenügende Leistungen zum Vorwurfe macht? Auch der geographische Unterricht muß brauchbare Ergebnisse liefern, nicht bloß Einsichten, die den Schüler verständiger, sondern auch sichere Kenntnisse, die ihn klüger und geschickter machen, denn beides gehört zu einer erfolgreichen Beteiligung an der Kulturarbeit. Das ist nicht etwa ein pädagogischer Grundsatz neusten Datums, er gehört gewissermaßen zum eisernen Bestand unsrer methodischen Lehrbücher; aber Erfahrungen, wie man sie z. B. in der Fortbildungsschule machen kann, zeigen, daß die Unterrichtspraxis ihm nicht immer gerecht wird, und es wird der ferneren Gestaltung der Methodik des Geographieunterrichts gewiß förderlich sein, wenn sie sich durch die eindringliche Forderung der Sozialpädagogik, der Schüler soll mit nützlichen Kenntnissen ausgestattet werden, zur Prüfung ihres bisherigen Verfahrens veranlaßt sieht.

Diese Prüfung würde vielleicht auch zu der Erkenntnis führen, daß man bisher etwas einseitig die physische Geographie betont hat, so daß dagegen die andere Seite, die man kurz als politische bezeichnet, ungebührlich in den Hintergrund gerückt wird. Wenn auch die Forderung eine gewisse Berechtigung hat, der Unterricht müsse überall mit dem Physikalischen als dem Grundlegenden und Bedingenden beginnen, so ist doch damit nicht gesagt, daß dieses Erste nun auch als Hauptsache und immer als

Selbstzweck behandelt werden müsse. Ich kann Tischendorf nicht beistimmen, wenn er mit Waitz der Meinung ist, die politische Geographie könne als ein Aggregat von größtenteils statistischen Kenntnissen keinen besonderen Wert beanspruchen.[1]) Aus psychologischen, wie aus praktischen und nationalen Gründen halte ich die politische Geographie für sehr wichtig, und wenn man diesen Begriff im weitesten Sinne nimmt, d. h. als Bezeichnung für alle diejenigen Verhältnisse, die aus dem Wirken der Menschen hervorgegangen sind, dann kann es kaum zweifelhaft sein, daß dieser Teil der Erdkunde der wichtigste, ja daß seine Kenntnis der eigentliche Zweck des geographischen Unterrichts ist. Dem Interesse des Kindes steht die lebendige Natur näher als die leblose, und vor allem der Mensch näher als der Boden, den er bewohnt, und darum müssen, wie es Herbart für den gesamten Unterricht fordert,[2]) menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand auch des erdkundlichen Unterrichts ausmachen. Und wenn man die praktische Forderung für berechtigt hält, daß der Schüler für das Leben in Gemeinde und Staat erzogen, für die Ausübung eines Berufs geschickt gemacht werde, dann muß es als durchaus notwendig erscheinen, „daß die Erde den Kindern nicht als eine tote Kugel voll toter Gebirge, Thäler, Flüsse und Meere, sondern als ein lebendiger Schauplatz menschlicher Thätigkeit dargestellt werde, und daß der Unterricht eine richtige und und höhere Ansicht vom Leben begründe, so daß er in den Schülern eine Gesinnung schafft, die ein besseres Leben in Gemeinde und Staat zustande bringen hilft."[3]) Darum sollte überall das kulturelle Moment der Erdkuude in den Mittelpunkt des Interesses gestellt werden, das, was die Menschen unter Benutzung der natürlichen Verhältnisse an materiellen und geistigen Kulturgütern erzeugen, also auch die staatlichen und kirchlichen Einrichtungen. Das verlangt endlich auch der nationale Gesichtspunkt, der ja heute mehr denn je auch in der Erziehung sich Geltung zu verschaffen strebt. „Die Welt ist so leer", sagt Goethe in Wilhelm Meister, „wenn man nur Berge, Flüsse und Städte darin denkt; aber hier und da jemanden zu wissen, der mit uns übereinstimmt, mit dem wir auch stillschweigend fortleben, das macht uns dieses Erdenrund zu einem bewohnten Garten". Wenn der Schüler in der Geographiestunde nicht bloß die Naturschönheiten und andere Vorzüge seines Vaterlandes kennen lernt, sondern auch durch

---

[1]) Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. II. Teil, S. 22.

[2]) Umriß pädagogischer Vorlesungen § 38.

[3]) Kehr, Praxis der Volksschule, S. 162.

lebenswarme Schilderungen erfährt, daß das Volk, dem er angehört, bei aller Mannigfaltigkeit der Lebensverhältnisse doch durch Sprache und Glauben, durch die Gleichartigkeit des Denkens und des Wirkens, durch so viele materielle und geistige Interessen zusammengehalten wird, dann wird auch in ihm das Gefühl nationaler Zugehörigkeit und eine Gesinnung begründet werden, die ihn sich willig einfügen läßt als thätiges Glied der großen Kulturgemeinschaft.[1])

Über die praktische Bedeutung des Rechenunterrichts besteht kein Zweifel, und die Methodik dieses Gegenstandes scheint gegenwärtig auf dem besten Wege zu sein, seine Gestaltung mehr und mehr den dringenden Bedürfnissen des Lebens anzupassen. Das Rechnen greift ja auch so unmittelbar in alle Verhältnisse hinein, es ist so untrennbar mit dem gesamten wirtschaftlichen Leben verbunden, daß ein Nichtberücksichtigen des letzteren im Rechenunterricht fast unmöglich ist. Die frühere Praxis, und zum Teil auch noch die jetzige, zeigt allerdings den Fehler, daß sie als Hauptzweck die Einführung in das Zahlengebiet und die Gewandtheit im rechnerischen Operieren erstrebte, während man die Beziehung zum Leben in „angewandten Aufgaben" suchte, die, meist phantasiemäßig gebildet, nur den Schein wirklicher Verhältnisse hatten und außerdem auch größtenteils kaufmännischen und kapitalistischen Verhältnissen entnommen waren. Die sozialrealistische Tendenz unsrer Zeit kommt nun auch in den neueren methodischen Bestrebungen für den Rechenunterricht zur Geltung. Man will sich nicht mehr mit einer bloßen Anwendung der Rechenfertigkeit auf das Leben begnügen, sondern ist bemüht, dem Schüler durch das Rechnen zugleich einen wertvollen Gedankeninhalt zu vermitteln, einerseits durch Verwendung von Stoffen aus den übrigen Unterrichtsgebieten, andererseits durch Einführung in die kulturellen Verhältnisse der Gegenwart. In den neueren Rechenschulen treten jene Berechnungen aus dem kaufmännischen Leben, wie sie früher unter dem Titel „bürgerliche Rechnungsarten" üblich waren, mehr und mehr zurück gegen Aufgaben aus dem Gesamtgebiet des Kulturlebens, aus dem Haushalt, aus Industrie und Landwirtschaft, aus dem Post- und Eisenbahnverkehr, aus Gemeinde- und staatlichen Verhältnissen und dergl.[2]) Wie auf diese Weise der Rechenunterricht für volkswirt-

[1]) Einen warmen und eindringlichen Mahnruf an Deutschlands Lehrer zur Pflege nationaler Gesinnung enthält die kleine Schrift von L. G. Ricek-Gerolding: Nationaler Unterricht in Erdkunde und Geschichte. Leipzig, Ernst Wunderlich. 1899.

[2]) In dem kürzlich erschienenen „Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben" von K. Teupser (Leipzig, Alfred Hahn) ist der Rechenstoff

schaftliche und gesetzeskundliche Belehrungen, sowie auch für die Haushaltungskunde in Mädchenschulen verwertet werden kann, ist schon früher erwähnt worden (S. 48 u. 49). Es ist zu hoffen, daß sich die Unterrichtspraxis auf dem betretenen Wege allmählich frei macht von den unfruchtbaren Übungen mit verwickelten Zahlverhältnissen, wie sie im Leben niemals vorkommen, daß sie dagegen den Schüler heimisch macht in den Sachgebieten, die später seinen Wirkungs- und Interessenkreis ausmachen. Dann wird auch der Rechenunterricht sein gutes Teil beitragen zur Heranbildung eines Geschlechts, das den Kulturaufgaben der Zeit gewachsen ist.

Unter den Mitteln, die diesem Zwecke dienen, gebührt auch dem Zeichenunterrichte ein wichtiger Platz. Die realistische, auf das Praktische und Nützliche gerichtete Tendenz unsrer Zeit fordert von ihm, daß er den Schüler mit einer Fertigkeit im Auffassen und Darstellen ausstatte, wie sie heutzutage auf den verschiedensten Gebieten des gewerblichen und industriellen Lebens dringendes Erfordernis ist. Demgemäß beginnt auch die Entwickelung der Methodik dieses Gegenstandes eine mehr praktische Richtung einzuschlagen; das Ziel des Zeichenunterrichts wird nicht mehr in einer bloßen formalen Bildung erblickt, sondern man sucht den Zögling auf allgemein bildende Weise zum Zeichnen nach der Natur und nach wirklichen Gegenständen zu befähigen, wie denn in Knabenschulen und besonders in Fortbildungsschulen das sogenannte gewerbliche Zeichnen mehr und mehr an Bedeutung gewinnt.[1]) Daß der Zeichenunterricht geeignet ist, an der Erreichung der Ziele des Handfertigkeitsunterrichts mitzuarbeiten, ist bereits erwähnt worden. Diesen mehr praktischen Forderungen gegenüber darf aber nicht versäumt werden, das Zeichnen, soweit es im Rahmen der Volksschulerziehung möglich ist, in den Dienst der ästhetischen Bildung zu stellen. Diese gehört ebenso wie die intellektuelle und sittliche Bildung zur harmonischen Entfaltung aller Geisteskräfte, und ihre Vernachlässigung muß eine empfindliche Lücke in der Allgemeinbildung zur Folge haben. „Es ist thatsächlich ein Mangel an Bildung," sagt Konrad Lange,[2]) „und zwar ein sehr empfindlicher, wenn ein

---

nach folgenden Sachgebieten geordnet: Aus dem Familienleben — Zählen, Messen und Wägen — Aus dem Schulleben — Aus der Heimat — Aus dem Berufsleben — Aus dem Gemeindeleben — Aus dem Verkehrsleben. — Aus dem Staatsleben. — Aus dem Reiche.

[1]) Über den Betrieb des fachgewerblichen Zeichnens in der Leipziger Fortbildungsschule orientiert der „Führer durch die Lehrmittelausstellung," Leipzig, Ernst Wunderlich.

[2]) Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 1893.

Mensch, der im übrigen gesund organisiert ist, keine Genußfähigkeit für Kunst besitzt. Es wird ihm dadurch eins der edelsten Mittel, sich zu erheben, sich über die Mühseligkeiten der Berufsarbeiten emporzuheben, entzogen." Bisher ist dieser Segen künstlerischen Genießens fast nur den gebildeten und bemittelten Ständen zu gute gekommen, und doch ist es gerade für den in harter Arbeit und schwerer Sorge ums tägliche Brot sich abmühenden Arbeiter von großem Werte, wenn er in Mußestunden aus der Freude am Schönen neuen Lebensmut schöpfen kann. Darum muß auch der Volksschulunterricht jede mögliche Gelegenheit dazu benutzen, den Geschmack der Schüler zu veredeln und sein Gemüt für das Schöne in Natur und Kunst zu erwärmen: bei Behandlung von Gedichten, in der Naturgeschichte, durch Vorführung schöner Anschauungsbilder, und vor allem auch durch den Zeichenunterricht.[1]) Denn hier, beim Zeichnen, verbindet sich mit dem ästhetischen Genießen im Anschauen zugleich die eigene Bethätigung des Kunsttriebes, und mögen die Darstellungen des Schülers noch so mangelhaft ausfallen: die eignen Versuche im künstlerischen Schaffen sind das beste Mittel, zum Verständnis wirklicher Kunstwerke zu gelangen. Daneben ist auch der Einfluß nicht zu unterschätzen, den ein veredelter Geschmack auf die sittliche Bildung auszuüben vermag. Ein für das Schöne empfängliches Gemüt verabscheut das Häßliche in jeder Form, also auch in den Handlungen der Menschen, und wer im zeichnerischen Darstellen an strenge Ordnung und Gewissenhaftigkeit gewöhnt ist, wird auch geneigt sein, sein ganzes Verhalten den Forderungen eines veredelten Geschmacks zu unterwerfen. So entwickelt sich, wie Schiller sagt, aus dem ästhetischen Zustande der moralische. Diese Wirkung des Zeichenunterrichts setzt allerdings Lehrer voraus, bei denen sich technisches Können und künstlerisches Verstehen mit pädagogischer Einsicht und methodischem Geschick vereinen. Wenn 10 bis 11jährige Kinder sich in der Zeichenstunde wochenlang mit der Herstellung einer geraden Linie abmühen müssen, dann ist es nicht zu verwundern, wenn alles Interesse und alle Freude an künstlerischer Bethätigung in der Einförmigkeit technischer Übung zu Grunde geht. Verlangt man von allen Darstellungen der Schüler möglichste Vollkommenheit, so muß der Maßstab hierfür nicht aus der künstlerischen Auffassung des Lehrers, sondern aus der Leistungsfähigkeit des Kindes hergenommen werden. —

Um endlich noch einen Blick auf den Gesangunterricht

[1]) Vergl. Zur Reform des Zeichenunterrichts, von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg.

zu werfen, so hat dieser mit dem Zeichenunterrichte das Gemeinsame, daß auch hier die ästhetische Bildung durch Ausübung der Kunst gefördert wird. Die methodischen Bestrebungen auf diesem Gebiete sind gegenwärtig vornehmlich darauf gerichtet, auch den Gesang in der Volksschule nach den Forderungen eines allgemein bildenden Unterrichts zu gestalten. Man verlangt, daß die zu lernenden Lieder und Choräle nicht mechanisch durch Singen nach dem Gehör angeeignet werden, sondern daß man den Schüler durch Vermittelung der Notenkenntnis befähige, seinen Schatz an Melodien mit Verständnis und auch nach der Schulzeit selbständig zu bereichern. Auf diese Weise hofft man die musikalische Bildung des Volkes zu heben und edlen Kunstgenuß den weitesten Kreisen zugängig zu machen.[1]) Diesem an sich lobenswerten Streben gegenüber erhebt sich indes der Zweifel, ob das Ziel, die Schüler zur selbständigen Aneignung einer Melodie nach Noten zu befähigen, mit Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit und andere ungünstige Umstände doch nicht zu hoch gesteckt sei. Das Zugeständnis, daß dieses Ziel nur in günstigen Schulverhältnissen und auch hier nur mit musikalisch begabten Schülern zu erreichen ist, ist eigentlich ein deutlicher Beweis, daß man damit über die Grenzen einer möglichen Volksschulbildung hinausgeht. Die Fertigkeit im Notensingen hat den Wert, der ihr von manchen kunstbegeisterten Methodikern beigemessen wird, nur unter der Voraussetzung, daß der Schüler nach der Schulzeit Gelegenheit habe zu ihrer Anwendung und Weiterbildung, eine Annahme, die in ungezählten Fällen nicht zutrifft. Aber sicher ist, daß jeder Schüler im späteren Leben zuweilen das Bedürfnis fühlen wird, seiner Stimmung im Liede Ausdruck zu geben, und zwar am liebsten in Liedern, die aus der seligen Jugendzeit herüberklingen, weil diese am festesten mit seinem inneren Leben verwachsen sind. Weit allgemeiner und dringender als das Bedürfnis nach musikalischer Fortbildung ist das Bedürfnis, in allen besonderen Lebenslagen, die das Gemüt erregen, im eigenen Melodienschatz ein angemessenes Ausdrucksmittel zu besitzen. Mag daher der Gesangunterricht in der Volksschule die Notenkenntnis so weit benutzen, als es für seine Zwecke förderlich und aus didaktischen Gründen notwendig ist: seine erste und wichtigste Aufgabe wird er doch immer darin zu suchen haben, daß er dem Schüler einen Schatz von Liedern ins Leben mitgiebt, der als unverlierbares Besitztum einen organischen Bestandteil seiner Geistes- und Herzensbildung ausmacht. Im Rahmen

[1]) Vergl. die kleine Schrift von Schöne: Schulgesang und Erziehung Leipzig.

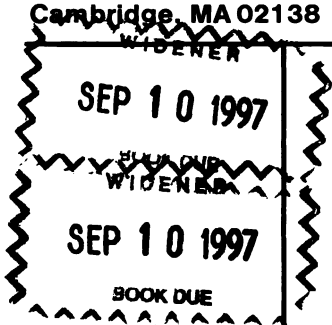
dieser Hauptaufgabe lassen sich auch alle die übrigen Aufgaben lösen, die dem Volksschulgesang im erziehlichen, besonders auch im Interesse der ästhetischen Bildung gestellt werden müssen. Das Volkslied, das den Empfindungen des einfachen Gemüts meist so treffenden, oft ergreifenden Ausdruck verleiht, muß dem heranwachsenden Geschlecht als wertvolles nationales Kulturgut übermittelt werden[1]), denn das Volkslied ist überall dort, wo Menschen in bewegter Stimmung beisammen sind, das beste Mittel, die Herzen zu vereinigen im Gefühl der Zusammengehörigkeit, und seine liebevolle Pflege im Unterricht ist daher ein Stück praktischer, oder besser: nationaler Sozialpädagogik. —

Unsere Ausführungen haben ergeben, daß die Aufgaben, welche der Pädagogik durch die Gegenwart gestellt werden, keineswegs eine gänzlich neue Grundlegung der Erziehungspraxis oder ein Betreten ganz neuer Bahnen bedingen. Das Bildungsziel ist uns für alle Zeiten in dem christlichen Bildungsideal gegeben und der Bildungsweg in den unveränderlichen Entwickelungsgesetzen der Menschennatur vorgezeichnet. Daran wird keine wissenschaftliche Forschung, kein neues philosophisches System etwas ändern, diese können und sollen nur dazu dienen, zu tieferer Erkenntnis und reinerer Auffassung jener ewigen Prinzipien zu führen. Die immer neue und niemals endgültig zu lösende Aufgabe der Pädagogik besteht in der richtigen Auswahl der Bildungsmittel, deren jede Zeit andere, neue bietet — und in ihrer richtigen Verwendung! Jede Schulorganisation, auch die vernünftigste, und jeder Lehrplan, auch der beste, erhält Wert und Wirkungskraft erst durch die verständnisvolle Arbeit derjenigen, die dazu berufen sind, die vorhandenen äußeren Erziehungsbedingungen in innere, geistige umzuwandeln. Und deshalb wird ein wichtiger Bestandteil der Schulreform immer das Bemühen um Gewinnung tüchtiger Erzieher, um Erweiterung und Vertiefung der Lehrerbildung sein. Die Hauptreformarbeit aber wird von den Lehrern selbst geleistet werden müssen durch unermüdliches Streben nach Selbstvervollkommnung im Dienste der Gesamtheit, nach persönlicher Tüchtigkeit im Berufe. Die Würde der Schule, das Heil der Jugend ist in der Lehrer Hand gegeben.

[1]) Eine wertvolle Sammlung von Volksliedern bildet das Buch von Fr. M. Böhme: Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig.

Buchdruckerei von Brückner & Niemann, Leipzig.

3 2044 019 326 750

THE BORROWER WILL BE CHARGED AN OVERDUE FEE IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW. NON-RECEIPT OF OVERDUE NOTICES DOES NOT EXEMPT THE BORROWER FROM OVERDUE FEES.

Harvard College Widener Library
Cambridge, MA 02138 (617) 495-2413